

PROYECTO ATLÁNTIDA

La práctica de la comunicación lingüística

Propuesta de trabajo y documentación para la mejora de la comunicación y las siete destr ezas básicas

(Propuesta europea MER)

1. Productiva hablar
2. Productiva escribir
3. Receptiva escuchar.
4. Receptiva leer
5. Receptiva audiovisual.
6. Interactiva conversar.
7. Interactiva escribir

ASESORA Y ELABORA

Proyecto Atlantida
Educación y Cultura Democráticas

COLABORAN

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN

APEE
Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos

Es imprescindible, pues, transformar nuestra práctica docente de forma que nuestros alumnos y alumnas puedan hablar y escribir, interactuar oralmente y por escrito y en definitiva ejercer las siete destrezas lingüísticas de forma regular, controlada y planificada adecuadamente, a lo largo de su vida escolar.

(Emilio García Prieto-OAPEE)

La experiencia piloto para la mejora de la competencia en comunicación lingüística es un proyecto del OAPEE, organismo del Ministerio de Educación, que surge como consecuencia de cuatro años de trabajo con más de 500 centros pertenecientes a todas las CCAA en torno al Portfolio Europeo de las Lenguas.

(Atlántida-OAPEE)



Proyecto Atlántida

La práctica de la comunicación lingüística

Propuesta de trabajo y documentación para la mejora de la comunicación y las siete destrezas básicas

(Propuesta europea MER)

1. Productiva hablar
2. Productiva escribir
3. Receptiva escuchar.
4. Receptiva leer
5. Receptiva audiovisual.
6. Interactiva conversar.
7. Interactiva escribir

Asesoría y elaboración

Proyecto Atlántida
Educación y Cultura Democráticas

colaboran

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN

OAPEE
Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos

Coordinan: Florencio Luengo y Plácido Bazo

Equipo de trabajo Atlántida:
Estela D'Angelo (Psicopedagoga, Profesora de la Universidad Complutense de Madrid, Presidenta de la Asociación Española de Lectura y Escritura); Florencio Luengo (Profesor de Lengua Lit. Secundaria, Pedagogía, Coordinador general Atlántida); Plácido Bazo (Didáctica de las Lenguas, Universidad de La Laguna); Marta Soler (Profesora de Sociología, Doctora en comunicación por Harvard, Universidad de Barcelona); Marcos Peñate (Profesor de Didáctica de las Lenguas, Universidad de Las Palmas); José A. Gómez (Ldo. Filología Hispánica. Secundaria. Lengua Literatura. Director del CPR de Zafra, Badajoz); Rodrigo Juan García (Pedagogía y Orientación, responsable TIC Atlántida); Marga Valdés (Profesora Inglés, Secundaria IES Sánchez Lastra, Mieres) y José Moya (Profesor de Metodología, responsable Atlántida de competencias, Universidad de Las Palmas).

Madrid, septiembre de 2009

Edita:
Proyecto Atlántida
www.proyecto-atlantida.org | lauris@eresmas.net

Material realizado por Atlántida, a propuesta del OAPEE, para los centros del proyecto plurilingüe.

Producción:
io, sistemas de comunicación www.io-siscom.com

Depósito legal: GU-350/2009
I.S.B.N.: 978-84-692-5492-9
N.º registro: 0987907

Índice

Introducción. OAPEE-Ministerio de Educación **04**

Marco curricular: Las competencias básicas y los cinco niveles de integración de la comunicación lingüística en la práctica educativa. José Moya y Florencio Luengo **05**

TALLER I: Condiciones generales y específicas en cada una de las siete destrezas para el éxito en comunicación lingüística. Equipo Atlántida de comunicación **33**

TALLER II: Condiciones específicas y estrategias metodológica. Equipo Atlántida de comunicación **49**

ANEXO I: Características del plan de mejora y pautas para el uso de la red innova. Equipo Atlántida de comunicación **103**

ANEXO II: Materiales para el desarrollo del marco curricular y los cinco niveles de Integración. Equipo Atlántida de comunicación **113**

Referencias bibliográficas **126**

Introducción

Me resulta especialmente gratificante presentar este trabajo del equipo del Proyecto Atlantida sobre la competencia en comunicacion lingüística. Y ello por diversos motivos.

En primer lugar porque se trata de un trabajo serio, concienzudo y bien fundamentado teóricamente en los avances que la literatura científica sobre el tema ha aportado últimamente. Un trabajo que, por su calidad, estoy convencido que va a resultar extremadamente útil para todo el profesorado, no solo de lenguas, comprometido con la mejora de nuestro sistema educativo.

Y digo todo el profesorado porque una de las premisas claves de las que parte este trabajo es que la mejora en la competencia en comunicacion lingüística es responsabilidad de todo el profesorado. **Todos somos profesores d e lengua**, mejor de comunicación lingüística.

El trabajo proporciona instrumentos para que cada centro, en función de su contexto, de las lenguas que en él coexisten, de su profesorado y del apoyo que sea capaz de generar en la comunidad y en las familias, establezca un plan preciso de mejora de la competencia en comunicacion lingüística, estableciendo su propio sistema de condiciones generales y especificas para el éxito y las estrategias para conseguirlo.

Podría afirmar, sin miedo a equivocarme, que la competencia en comunicación lingüística es “la madre de todas las competencias”. Es a través del lenguaje como adquirimos los conocimientos y las competencias básicas. Dominar las destrezas lingüísticas es la condición necesaria para tener éxito en el resto de las competencias. Y ese dominio de las destrezas lingüísticas solo es posible conseguirlo, -como bien se establece en el trabajo del Proyecto Atlantida-, ejerciéndolas en los contextos adecuados. Es imprescindible, pues, transformar nuestra práctica docente de forma que nuestros alumnos y alumnas puedan hablar y escribir, interactuar oralmente y por escrito y en definitiva ejercer las siete destrezas lingüísticas de forma regular, controlada y planificada adecuadamente, a lo largo de su vida escolar.

Este trabajo ofrece una guía muy valiosa para llegar a acuerdos entre todo el profesorado sobre cómo, qué y cuándo podemos desarrollar estas destrezas en el aula. Y esas pautas de actuación que nos ofrece el trabajo tienen un carácter eminentemente práctico porque provienen también de las experiencias de éxito y serán contrastadas, para su validación, con los ochenta centros que colaboran en una investigación sobre el Marco Europeo de las Lenguas, pertenecientes a doce Comunidades Autónomas –coordinados por el organismo Programas Educativos Europeos (OAPEE)- para la mejora de la competencia en comunicación lingüística.

Estoy seguro de que esta documentación será bien recibida por el conjunto de los centros y que, en el marco de la autonomía que la LOE les concede, facilitará la adopción de acuerdos y medidas que permitan dinamizar el proceso de mejora de la competencia en comunicación lingüística, como parte de ese proceso más general de transformación de la práctica docente en los centros, al que la LOE nos invita.

Mis felicitaciones al equipo del Proyecto Atlantida por este trabajo y mi más entusiasta recomendación al profesorado, que sigue convencido de que su labor es ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, para que lo lleve a la práctica, porque la mejora de la competencia en comunicacion lingüística es condición indispensable para lograr un sistema educativo de calidad.

Emilio Garcia Prieto
Director del Organismo Autonomo
Programas Educativos Europeos (OAPEE)

BLOQUE I

MARCO CURRICULAR: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y LOS CINCO NIVELES DE INTEGRACIÓN DE LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

“La comunicación es entendida como el intercambio y negociación de información (conceptual, sociocultural, afectiva,...) entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión”.

Michael Canale (1983).

Marco curricular: Las competencias básicas y los cinco niveles de integración de la comunicación lingüística en la práctica educativa

Florencio Luengo y José Moya

Una búsqueda orientada: condiciones y estrategias de mejora de la competencia comunicativa

El aprendizaje de una lengua, -de un idioma y de una cultura-, supone el desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas, textuales, discursivas y culturales, otorgando a las lenguas el carácter de vehículos culturales por excelencia. Este proceso de enseñanza / aprendizaje permite el "diálogo de culturas" y hace de la comunicación, el primer espacio de encuentro donde el profesorado debe ejercer una labor mediadora entre la cultura materna y la extranjera, situándose entre el universo conocido y lo exterior y remoto. Desde hace años las autoridades educativas ministeriales y autonómicas vienen dedicando grandes recursos humanos y materiales para mejorar la competencia comunicativa, tanto en lenguas extranjeras como en las diversas lenguas naturales, respondiendo así a la demanda de una sociedad del conocimiento, preocupada por la importancia de garantizar a toda la ciudadanía una educación de calidad. Se trata ahora de realizar un esfuerzo por dinamizar todo el poder de la comunicación lingüística desde la responsabilidad de todas las áreas, y la relación entre el curriculum formal, el informal de la familia, y el no formal relacionado con el tiempo abierto, en cualquier otro aspecto de la vida.

Los resultados del esfuerzo en la mejora de algunos aspectos de la comunicación (lectura, escritura, conversación…), hasta el momento, aún siendo positivos no han sido los deseados. Se producen avances, aunque en ocasiones son lentos. Una de las dificultades que, a menudo se presenta es que las iniciativas que se ofrecen al profesorado sobrecargan su tarea y pocas veces se complementan con apoyos de la comunidad y los medios, y esto hace que, entre otras cosas, la metodología, a pesar de llamarse comunicativa, siga en muchos casos, centrada en el profesorado.

Para superar estas y otras dificultades, necesitamos desarrollar un proceso de búsqueda sistemática, cuyos procedimientos, experiencias y conclusiones, puedan orientar las futuras actuaciones. *Necesitamos que la experiencia adquirida por los centros se transforme en conocimiento y que este conocimiento oriente las decisiones que puedan adoptar las administraciones públicas.* Necesitamos, en definitiva, desarrollar un amplio proceso de investigación que permita aprovechar y poner en común el conocimiento adquirido en materias como el desarrollo de los centros, la comunicación el resto de competencias.

Por otra parte, estamos en un momento especialmente interesante, de transformación de nuestro sistema. La aplicación de la LOE, los nuevos currículos de lenguas basados en el MCER, el desarrollo de las competencias básicas en todas las áreas, que nos enfrenta a replantearnos el proceso de enseñanza-aprendizaje, son elementos que favorecen la puesta en marcha en los centros de procesos de enseñanza mucho más eficaces, centrados en el aprendiz. La incorporación de las competencias básicas a la enseñanza obligatoria en todos los sistemas educativos europeos supone el mayor reto educativo de las últimas décadas, no sólo para nuestro país, sino para toda Europea.

A nuestro juicio*, el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, tiene un valor estratégico muy importante en la satisfacción de las necesidades que antes hemos mencionado y que entendidas como un problema compartido se podrían formular de este modo:



¿Qué condiciones de aprendizaje son las que mejor podrían contribuir a la consecución de la competencia lingüística y, por ende, al resto de las competencias?

Mediante la creación de un nuevo marco de colaboración queremos ayudar a los centros educativos a generar un conocimiento (tanto teórico, como técnico y práctico) que contribuya a mejorar el currículo real de los propios centros y, a través de esta mejora, el rendimiento de los estudiantes en la competencia lingüística. El proyecto general ha sido concebido como un proyecto de Investigación-Acción Participativa (IAP), en el que cada proyecto de centro asume la responsabilidad de contrastar la contribución de un conjunto de condiciones de aprendizaje y de acciones de enseñanza a la mejora del currículo real del centro y del rendimiento de sus estudiantes en la competencia en comunicación lingüística[1].

Se trata de poner en marcha una iniciativa dinamizadora, adaptada al terreno y que responda a las necesidades reales, que brote con naturalidad desde la propia práctica de los centros como un dispositivo que permite confluir las energía derivadas de un proceso de reforma con las propias de un proceso de mejora. Debemos ser rigurosos en la finalidad, en los principios básicos que se deben asumir para participar en esta experiencia, y flexibles a la hora de aceptar distintos ritmos de trabajo y formas diferentes de acercarse al proyecto.

Se trata, pues, de una experiencia abierta y flexible, en la que los participantes desempeñan el papel principal, tanto en su diseño como en su ejecución. No se trata de una "experiencia de laboratorio", sino de abrir caminos a un proceso de transformación de la enseñanza de lenguas en nuestro sistema educativo.

La búsqueda sistemática que nos proponemos desarrollar, hasta responder al interrogante ya planteado, así como a la finalidad y los objetivos que acabamos de presentar, será una búsqueda compartida, de hecho cada uno de los centros educativos actuará como un equipo de investigación, pero la respuesta será única. Para facilitar la necesaria coherencia entre las distintas respuestas, nos ha parecido necesario fijar un conjunto de supuestos y principios que, a modo de una heurística positiva, orienten la búsqueda en cada uno de los centros y constituyan nuestros supuestos básicos compartidos.

Los supuestos, por otra parte, resultarán muy familiares a todos los centros y administraciones públicas que hayan venido trabajando en la configuración y en el desarrollo del *Marco Común europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas.* Los supuestos que cada centro debe conocer y asumir como propios son:

El papel central del lenguaje en la formación integral

El lenguaje desempeña un papel fundamental en la formación integral del alumnado, es el principal instrumento de comunicación, de representación, de socialización y de aprendizaje. De ahí que haya que dar a los aprendizajes lingüísticos un gran peso en el currículo y que deban atenderse en todas las áreas, no solo en las estrictamente de lenguas.

Las competencias se adquieren ejerciéndolas

El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística exige romper con el papel pasivo que el alumnado desempeña en nuestro sistema educativo. Tenemos que buscar fórmulas de participación del alumnado que permitan el ejercicio de las destrezas lingüísticas.

1 El Proyecto se asienta sobre los fundamentos establecidos por la LOE en su artículos 1.n; 2.2; 91.l; 129.d; y especialmente en el artículo 120.4 en el que se estable que *los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.*

Hay que atender los aprendizajes lingüísticos desde todas las áreas.

El proyecto curricular del centro deberá contener objetivos, contenidos y criterios de evaluación en todas las áreas, que promuevan el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. El lenguaje vehicula y estructura la mayor parte de los contenidos y de las actividades escolares que han de aprovecharse para aprender todos los usos lingüísticos que el contexto escolar ofrece.

Los aprendizajes lingüísticos han de centrase en el uso de la lengua.

El proceso por el que se logra el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística es complejo y requiere una intervención sistemática y planificada, orientada a dominar los usos del lenguaje. Aunque a hablar se aprende hablando y a escribir, escribiendo, los usos lingüísticos se aprenden cuando su "uso" tiene sentido y significado para el alumno.

La competencia común subyacente y la interdependencia lingüística

La competencia plurilingüe, la que es común a varias lenguas, se refuerza con el desarrollo de la competencia en cualquiera de las lenguas, la mejora de una supone mejorar en las demás. Además, lo que se aprende en una lengua incrementa la conciencia metalingüística y promueve el desarrollo cognitivo de quien aprende, al ser la lengua el principal instrumento de aprendizaje.

Las habilidades lingüísticas han de asociarse a las prácticas discursivas.

El currículo determina qué prácticas discursivas son socialmente relevantes y ofrece una primera secuenciación en función de su complejidad. Las habilidades lingüísticas no pueden entenderse como técnicas en abstracto o técnicas que se pueden aprender de manera descontextualizada, sino en relación con las prácticas discursivas a las que se vincula el aprendizaje de estas habilidades.

Estos supuestos nos permiten definir cuatro sencillos principios que, sin constituir ningún tipo de metodología, pueden ayudar a los centros a definir sus propias condiciones para el aprendizaje. Estos principios conforman el andamiaje sobre el cual construir el edificio del proyecto:

La repuesta educativa de los centros debe facilitar la integración de los distintos componentes del currículo (competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación) y definir aquellas tareas que faciliten la adquisición de la competencia entendida como la utilización de todos los recursos disponibles para resolver una tarea dada en un contexto definido y mejorar, de este modo, la participación de las personas en las prácticas sociales.

Modificar la práctica docente, allí donde sea necesario, de forma que el aprendiz sea el centro y la razón del proceso de aprendizaje y se generen actividades y situaciones de aula que permitan que el alumno practique las siete destrezas que conforman la competencia en comunicación lingüística.

Hay que buscar consensos entre los ámbitos y departamentos de las lenguas existentes en el centro y de éstos con el resto, sobre cuándo y cómo introducir y desarrollar las diferentes destrezas comunicativas, de manera que evitemos las repeticiones y las interferencias y consigamos que lo aprendido en una lengua apoye y enriquezca lo aprendido en la otra.

Por último, hay que consensuar -desde el claustro a la comisión pedagógica, departamentos y ciclos- que la competencia en comunicación lingüística afecta a todas las áreas y todo el profesorado- en una cierta medida- convertido en profesor de lengua.



Un marco orientativo: la ampliación del MER

Desde la experiencia desarrollada a lo largo de estos últimos años, nos gustaría colaborar en el esfuerzo por definir nuevos elementos del desarrollo curricular de las competencias, como eje del éxito escolar, y especialmente en el caso de la comunicación lingüística. La propuesta querríamos enmarcarla dentro del plan de mejora con el que estamos apoyando las iniciativas que el Ministerio de Educación y un grupo importante de comunidades autónomas desarrollan, siguiendo las directrices que el Consejo de Europa ha diseñado, el Marco Europeo de Referencias de las Lenguas ha definido, y la nueva normativa de educación en España, LOE, determina.

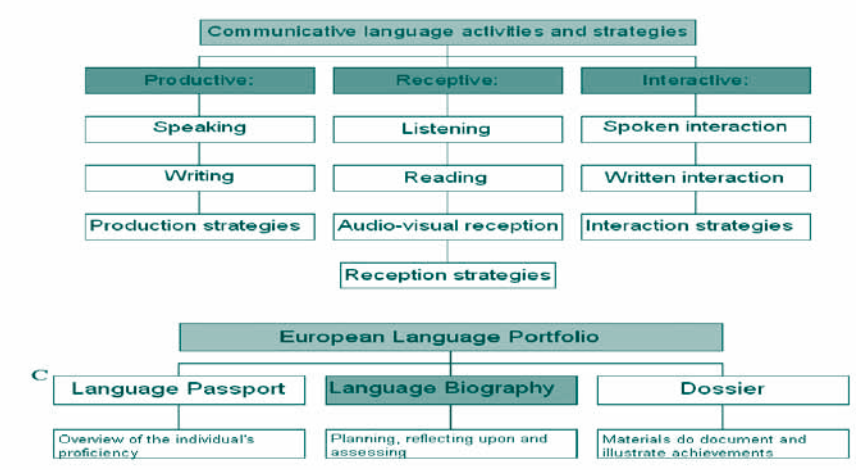
Para aterrizar de lleno en la propuesta conviene recordar que la llamada "estrategia de Lisboa" se diseñó con el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas como referente principal, y se convierte en la base común para la elaboración de programas de lenguas, para lo que realiza unos importantes aportes:

- Define lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes
- Define niveles de dominio de la lengua
- Fomenta, facilita y apoya los esfuerzos del profesorado y del alumnado definiendo objetivos útiles y realistas

La propuesta ha supuesto un gran esfuerzo y, además, ha propiciado y facilitado la cooperación entre instituciones. Ha proporcionado una base sólida para el reconocimiento de certificados y ha ayudado a todos los estamentos implicados a coordinar sus iniciativas.

A la hora de destacar algunas de las aportaciones, señalaremos como una de gran alcance la creación de un cuadro de destrezas lingüísticas que dan a la propia comunicación lingüística mayores posibilidades de consecución y de éxito, si se planifican y desarrollan de forma adecuada. Se propone, por ejemplo, que las destrezas se dividan en productivas, receptivas e interactivas, y se añade una nueva a las receptiva., dejando un total de siete; hablar escribir, escuchar, leer, recepción audiovisual, interacción oral e interacción escrita. Además se hace una relación certera entre cada bloque y las estrategias productivas, receptivas e interactivas.

Fig 0. Propuesta de estrategias del MER y su relación con el portafolio lingüístico europeo



El MER es además el primer documento europeo donde se dice explícitamente que el alumno debe aprender tres cosas fundamentes: Las competencias necesarias; La capacidad de poner en práctica esas competencias y la capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias. Se da al alumnado, además, tarea de aprender a aprender y aumentar su autonomía. Además, por fin, a nivel europeo se establecen distintos niveles de competencia en el dominio de las lenguas: usuario competente: C2, C1; usuario independiente: B2, B1; usuario básico: A2, A1.

A la hora desarrollar un proyecto de mejora sobre la competencia comunicativa, y de esta forma abordar los objetivos fijados en el MER, hemos tratado de identificar algunas claves para investigar el desarrollo de planes de mejora, que los centros desean cualificar. Nos hemos propuesto identificar por un lado *las condiciones de éxito* para la comunicación que tanto la investigación como las experiencias de éxito han definido, y por otro *las estrategias metodológicas que las siete destrezas* deben desarrollar para mejorar el nivel de competencia del alumnado. Nuestro esfuerzo va a consistir en identificar las condiciones y las estrategias, apoyados en aportaciones que la práctica ha contrastado como de éxito, pero serán los propios centros integrados en la investigación que dirige el Ministerio de Educación apoyado desde una parte importante de comunidades autónomas, los que seleccionen y contextualicen la propuesta, prioricen las condiciones y las estrategias con las que se identifiquen, y apoyados por un plan de formación que apoye su esfuerzo, les permita vivir un proceso con evaluación externa e interna. La propuesta que viviremos especialmente con el grupo de centros seleccionados, deseamos sea conocida por el resto de centros, de forma que puedan , a su modo, beneficiarse del material y contextualizar la el proceso a sus propias condiciones. Este es el objeto del trabajo y el reto urgente en el que nos embarcamos.

Una vez identificado el contenido y mencionado el marco que nos sirve de soporte para trabajar la propuesta de mejora, nos parece oportuno integrar la competencia comunicativa en el proceso de mejora que es preciso indagar para el conjunto de las ocho competencias propuestas en la LOE.

En nuestra opinión, formada por el largo debate y trabajo práctico desarrollado en diferentes seminarios y experiencias de innovación en relación con la puesta en marcha del desarrollo curricular LOE, es posible y además deseable, desarrollar una conceptualización del término competencia que lo aproxime a eso que Perrenoud une a la tradición de una educación democrática que sigue siendo una apuesta innovadora y creativa de largo alcance, para nuestro sistema educativo, y que se aleja de otras consideraciones sobre el propio término y su procedencia, más atentas a los riegos y contaminaciones.

> Valorar los saberes vivos, conectados con las prácticas sociales, que sean instrumentos útiles para actuar sobre el mundo, no es un sueño neoliberal. Esta idea está en el fundamento de una escuela democrática. El enfoque por competencias no p retende otra cosa que permitir a cada uno aprender a *servirse de sus saberes para actuar*. Esto conecta con la vocación más idealista y más militante de la escuela. Dejar la noción de competencia al mundo de la empresa sería renunciar a la vocación liberadora de la educación escolar y a la idea de que *el saber da el poder* si se sabe servirse de el" (Perrenoud, 2001).

Apostamos por tanto por una concepción de competencia ligada al compromiso con cultura clave, para favorecer una educación inclusiva. A partir de la idea innovadora de competencia – no tanto por su valor novedoso sino por la recuperación del desarrollo del concepto-, como poder desde el conocimiento y acción insertada en prácticas sociales, en términos simples la conceptualización del término puede formularse así: Competencia = Integración (contenidos + procesos cognitivos +tareas + situaciones problema). La competencia requiere una armonización entre forma (procesos cognitivos) y materia (contenidos). El concepto de competencia contribuye, de este modo, a resolver un antiguo debate entre los partidarios del contenido (para enseñar basta con saber la disciplina) y los partidarios



de la metodología (para enseñar basta con elegir bien el método), dado que alcanzar una competencia no permite elegir: materia y forma son ambas necesarias.

Que un alumno sea capaz, cuando se le demanda, de realizar una operación para la que ha sido entrenado o de repetir el enunciado que ha memorizado, no constituye, en principio, una competencia. Debe ser capaz, de entre los recursos que se poseen (o que es capaz de buscar), de escoger aquellos que mejor conviene a la situación, para lo cual tendrá que movilizar todos los saberes que posea, tanto explícitos como implícitos, y tendrá que hacerlo mediante los procesos cognitivos adecuados. Una competencia, pues, no es la simple adición de conocimientos, sino la capacidad de ponerlos en interacción en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las situaciones. La movilización no es una utilización rutinaria o aplicación repetitiva, como si fuera una habilidad. La movilización es, ante todo y sobre todo, el pensamiento. Los saberes movilizados son, en parte, transformados y transferidos. Por eso, para que haya competencia, pues, no es suficiente poseer recursos, sino ser capaz de ponerlos en obra para resolver una tarea; se manifiesta plenamente cuando el sujeto afronta con éxito una *situación nueva y compleja*. Las situaciones problema son el microcontexto en el que se plantean las tareas que los estudiantes deberán resolver para adquirir las competencias[2].

Resumiendo, las competencias básicas se pueden considerar como los poderes básicos de la ciudadanía, siguiendo la formulación originalmente propuesta por Perrenoud (2004). Las competencias básicas representan las condiciones de posibilidad para una ciudadanía activa y responsable. Las competencias requieren saberes, pero sólo se expresan como poderes, esto es como *conocimiento en acción*. Las competencias básicas pueden conformarse a través de saberes disciplinares, pero su utilización aparece vinculada a las prácticas sociales y son la condición necesaria para alcanzar el éxito en esas prácticas. Dominaremos contenidos- lexemas y nexos de subordinación, verbos irregulares, derivadas y datos históricos…-, pero será preciso que estén integrados en tareas sociales relevantes que nos permitan leer y conversar mejor, dominar razonamientos y solucionar problemas cotidianos.

Desde estas consideraciones realizaremos la apuesta innovadora de tareas relevantes que ayuden a dinamizar las competencias, y en la que la apuesta por un desarrollo adecuado de la comunicación lingüística cobra especial importancia, como veremos. Se tratará de que las condiciones de éxito sobre las que es preciso definir el plan de mejora de la competencia comunicativa y las destrezas reflejadas en las estrategias metodológicas más adecuadas a cada etapa educativa, estén insertas en un conjunto de tareas sociales, tareas relevantes que pongan el conocimiento en acción. Para contextualizar la propuesta , vamos en primer lugar a examinar las diferentes posibilidades que tiene el desarrollo curricular para hacer evidente la presencia de las competencias, y especialmente la comunicación lingüística.

Lo que nos proponemos es orientar la puesta en marcha de las competencias a la luz de la experiencia concreta del aula y el centro, de la metodología que empleamos , del peso que se le otorga al curriculum formal, lo informal y no formal, del modelo de evaluación que proponemos y el MER ha definido con antelación y visión pionera. El material que describimos a continuación trata de ser el marco sobre el que desarrollar en la práctica la propuesta que realizamos en los anexos posteriores sobre condiciones y estrategias para el éxito de la comunicación lingüística, que configurarán la base del plan de mejora.

2 Los responsables del Proyecto DeSeCo proponen una definición del término competencia basada en dos perspectivas: una perspectiva externa y otra interna. *Vista desde fuera una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción.(OCDE-DeSeCo, 2002:8)*

La construcción de un currículo integrado para mejorar la competencia comunicativa

> "Es evidente que cualquier diseño curricular dice crear unas conexiones de un tipo u otro: con el pasado, con la comunidad, entre las asignaturas, etc. Pero hay un diseño curricular que busca las conexiones en todas las direcciones y, dado este tipo especial de unidad, recibe el nombre de *integración del curriculum"* (Beane, 2005).

Nuestra propuesta trata de fundamentar la consecución de las competencias en las teorías y prácticas heredadas de las concepciones integradoras del currículum. La búsqueda de un currículum integrado constituye un rasgo diferenciador de la educación democrática, desde los primeros escritos de Dewey. Por ello, tiene una gran importancia, para nosotros, que en el anexo a los decretos de enseñanzas mínimas se considere que este nuevo elemento prescriptivo debe facilitar la construcción de un currículo integrado.

> "La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. *En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.* Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje" (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria).

La consideración de las competencias básicas como un factor integrador del currículo supone, a nuestro juicio, una gran oportunidad para mejorar no sólo el currículo, sino asimismo el desarrollo profesional de los docentes y de los centros educativos. A nuestro juicio, las competencias básicas pueden contribuir a la consecución de cinco niveles de integración, o lo que es lo mismo para tratar de entender la presencia de las competencias básicas en la vida educativa será necesario indagar en estos ámbitos de mejora que desarrollaremos en el taller práctico del marco curricular:

- La presencia mayor o menor de la competencia comunicativa en las tareas y actividades que el profesorado realiza actualmente en el aula. Tratamos de partir de la realidad, de las acciones que el alumnado vive cada día y desde ahí observar si ya está presente la comunicación y sus siete destrezas, para aprovechar todo lo ya logrado y definir el campo de mejora.

- La presencia de la competencia comunicativa en los diferentes elementos de los diseños curriculares: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Dado que la competencia se obtiene de una buena combinación entre los mismos dentro de tareas relevantes, se trata de vivir ejemplificaciones para entender el nuevo proyecto curricular que de forma pausada es posible establecer: qué elementos curriculares le presta cada materia a la comunicación, qué objetivos, contenidos y criterios están más relacionados en cada ámbito, materia y departamentos o ciclos.

- La presencia mayor o menor de la competencia comunicativa en la metodología real del aula, tal y como planteamos las actividades actualmente. Se tratará de reflexionar sobre distintos modelos y/o métodos de enseñanza y su mejor adecuación al logro de la competencia comunicativa



- La presencia de la competencia comunicativa en el momento de la evaluación de tareas de forma que conectemos la propuesta de indicadores del portfolio con la que el diseño curricular y los decretos de las comunidades autónomas determinan, para aprovechar los criterios de evaluación de dichos decretos, y establecer una consensuada propuesta de evaluación de la competencia comunicativa, que recoja el planteamiento pionero del MER

- La presencia de la comunicación lingüística en los distintos tipos del currículo: formal, informal y no formal. Trataremos de ahondar en la propuesta corresponsable para la mejora de la comunicación, uniendo el papel de la escuela, la familia y la vida social, y así aprovechar el enorme caudal de esta triple responsabilidad, diseñando tareas comunes y proyectos compartidos.

El efecto conjunto de estos cinco niveles de integración debe ser claro: ampliar y mejorar las experiencias educativas que, en la actualidad, ofrecen los centros educativos al alumnado. Este cambio y sólo este cambio, logrará que la incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares pueda ser considerada como una innovación y un proceso de mejora. Trataremos de desarrollar los cinco niveles de integración curricular en la competencia en comunicación lingüística y animaremos a los centros a vivir un proceso de reflexión pausado, que sin agobiar su gestión diaria, les permita fortalecer su propuesta de proyecto plurilingüe.

Nivel 1: Una estructura de tareas para un currículo basado en competencia comunicativa, a partir de la actividad de aula

La interpretación que hemos realizado del concepto de competencias básicas tiene implicaciones importantes para la práctica educativa y marcarán el trabajo que hemos propuesto como actividades relacionadas con las condiciones de éxito y las estrategias metodológicas. Nos gustará compartir con el profesorado y su práctica diaria la puesta en marcha de un plan de tareas sociales, que integren contenidos y procesos cognitivos en contextos reales. Probablemente, las dos consecuencias más importantes de esta concepción sean éstas:

a) la estructura de tareas, al generar las experiencias necesarias para la adquisición de una competencia, se convierte en el centro de nuestra atención. En relación con este punto y desde la visión de la adquisición de las lenguas juega un importante papel el llamado enfoque por tareas ("task based approach": Estare y Zanón, 1994). Ellos definen las tareas de aula como comunicativas y esgrimen que debe haber equilibrio entre las que prestan atención al significado y las que prestan atención a la forma; a la fluidez y a la corrección.

b) el contexto en el que se desarrollan las tareas, en la medida en que resulta esencial para el éxito en su realización y, por tanto, en la consecución de la competencia, sitúa al aprendizaje muy lejos de los ejercicios repetitivos propios de una escuela aislada de la realidad. Este tipo de actividades mecánicas estimulan más bien un pensamiento lineal y convergente de bajo nivel cognitivo, frente a una estructura de tareas auténticas que promueven en cambio un pensamiento reflexivo que entraña un mayor grado de complejidad, como veremos.

La búsqueda de las mejores tareas para lograr que el mayor número posible de alumnado adquiera las competencias básicas, constituye el núcleo esencial de cualquier transformación de un diseño curricular para el nuevo currículum. Pues bien, esta averiguación es, en gran medida, un proceso de investigación; esto significa que la exploración de una estructura de tareas no tiene un final prefijado (no es una aplicación), ni tampoco un final incierto (no es una adivinación) sino que es un proceso que requiere someter a consideración distintas propuestas (proyecto y programaciones) para llegar a determinar la estructura de tareas más eficaz.

La búsqueda de la estructura de tareas se ha convertido pues en un apoyo que necesitamos al problema del currículum y, tal cuestión quedó claramente formulada por Stenhouse: *el problema del currículo más sencilla y directamente formulado es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículo concebido o en el papel con el currículum en clase* (Stenhouse, 1987:95).

El concepto de tarea, como viene siendo utilizado en el análisis de la práctica pedagógica y de las situaciones educativas, hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que el alumnado obtenga de ellas experiencias útiles. *Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno, o grupos de alumnos, debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares.* El éxito en la resolución de la tarea depende de la movilización que los estudiantes hagan de todos sus recursos disponibles. Tal y como reconoce Gimeno (1988), son las tareas las que *fijan las condiciones en la selección, adquisición, tratamiento, utilización y valoración de los contenidos diversos del currículum.* Las tareas mediatizan el valor formativo de los diseños curriculares haciendo viable la transformación en capacidades y/o competencias de la cultura seleccionada.

> Los efectos educativos no se derivan lineal ni directamente de los curricula que desarrollan profesores y alumnos, como si unos y otros tuviesen un contacto estrecho con el mismo o aprendiesen directamente sus contenidos y propuestas. La labor de profesores y de alumnos desarrollando un currículum está mediatizada por las formas de trabajar con él, pues esa mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia que se obtiene. Las tareas académicas, básicamente y de forma inmediata, aunque detrás de ellas existan otros determinantes, son las responsables del filtrado de efectos. Los resultados posibles están en función de la congruencia de las tareas con los efectos que se pretenden, de acuerdo con las posibilidades inherentes a las mismas en cuanto a su capacidad de propiciar unos procesos de aprendizaje determinados"(Gimeno 1988: 266).

Nuestro trabajo práctico con los centros nos permite definir un proceso de reflexión a partir de la propia actividad en el aula, tal y como la desarrollamos en la vida real del centro. El trabajo de asesoramiento con claustros para aterrizar en un día de clase, y en ciclo o departamento, para descifrar en grupo el conjunto de actividades diarias y su relación posible con las competencias, nos ha permitido observar, junto a los docentes implicados, las acciones planificadas y realizadas por el alumnado, la diferente tipología de tareas o actividades que se diseñan, y la dificultad para que la mayor parte de ellas llegue a conseguir cierto nivel de competencia, de producto social relevante: una carta, un presupuesto, una guía de uso…

Destacamos, como ejemplificación, el agobio que a nuestra llegada vivía un claustro de un instituto de secundaria, ante el aumento de conflictos y disrupciones en las aulas. La sencilla reflexión sobre qué tipo de actividades se realizaban en las aulas, determinó, entre otras cosas, que la mayor parte de la acción docente no tenía nada que ver con la mejora de la competencia cívica. Así, se podría concluir que trabajar civismo desde los *partes o expedientes abiertos por la jefatura de estudios* de un centro, en tanto el profesorado realiza, de forma mayoritaria, acciones relacionadas con el contenido académico, y especialmente conceptual, explica en gran parte el origen del problema. Del mismo modo puede plantearse una indagación desde las actividades reales que se desarrollan en el aula y su difícil conexión con la competencia en comunicación lingüística, y las siete destrezas del MER, como veremos. El repaso de actividades de aula con profesorado de lengua, de matemáticas, de historia… nos permitió asimismo observar, que si bien se producía una presencia fuerte de contenidos, estos aparecían muy desligados de tareas relevantes, con lo que comunicarse, conversar, comprender y usar la lengua en sentido social práctico, no llegaba a vivirse lo suficiente, a pesar del enorme esfuerzo realizado.



El trabajo que proponemos tiene que ver con la necesidad de distinguir en la práctica docente entre *ejercicios, actividades y tareas sociales*, si deseamos que la acción educativa se dirija a la mejora del nivel competencial que se pretende. La experiencia relacionada con comunicación lingüística que escenificamos, muestra cómo el propio proceso de construcción de la tarea y su relación con los contenidos y contextos propios, nos facilita un campo de actuación y una estrategia adecuada para superar algunas de las limitaciones que la propuesta de transversalidad de los valores y las actitudes en la LOGSE había mostrado. Sólo en *tareas sociales* como puede ser la elaboración de una guía de consumo responsable de televisión será posible unir el peso de ciertos *contenidos conceptuales*, como la estructura gramatical, con aspectos *actitudinales* como el respeto a la opinión ajena, de manera que logremos acabar con la separación entre unos y otros, y a la vez lograr que la combinación de elementos curriculares en contacto con un tema real, relevante, permita desarrollar la competencia comunicativa al dinamizar dentro del proceso la conversación, la lectura y escritura, el uso digital de datos…

Hemos reconocido, junto al profesorado que el ejercicio aislado, de respuesta mecánica, previamente definida y repetitiva, tiene un alcance muy limitado, si se desconecta de actividad y tarea, dado que sólo logra definir el nivel de adquisición del contenido. Por tanto, el ejercicio debería dar lugar y completarse, a veces transformarse, en lo que denominaremos actividades, por la fuerza renovadora que el sujeto asume cuando aprende haciendo, recreando. Por último, todo ello cobra especial importancia cuando se inserta en una tarea social de la que se deriva un producto relevante. De esta forma, la construcción de la competencia en comunicación lingüística, como ya han planteado desde décadas anteriores los modelos comunicativos, estaría insertada en la actuación de cualquier área y disciplina, que se ocupará de forma consciente en encontrar tareas sociales relevantes en las que integrar sus contenidos, como mostramos en la figura 2. Se tratará por tanto de definir tareas sociales, *tareas "auténticas",* denominadas por J. Dewey, que integren diferentes competencias básicas, entre ellas comunicación lingüística. En la construcción de tareas globales, socialmente relevantes, la confluencia de diferentes competencias básicas asegurará también la integración del conocimiento y la corresponsabilidad de diferentes áreas y disciplinas.

La necesidad de trabajar desde todas las áreas y disciplinas: el uso de los descriptores de competencia en comunicación para el desarrollo de tareas que integren las condiciones y las estrategias del Taller I y II

Si se trata de mejorar la comunicación lingüística vamos a tener que echar mano del poder de todas las áreas y disciplinas, que deberán repensar el tipo de actividades que se desarrollan en las aulas. En principio, como hemos dicho, bastará con describir las actuaciones que se realizan, categorizar la tipología según se trate de ejercicios, actividades o en su caso tareas de tipo social. El trabajo de descripción del curriculum real que se realiza en las aulas en todas y cada una de las disciplinas, nos puede ayudar a validar numerosas acciones que ya están bien encaminadas, y a la vez convendremos en reconocer otras deficiencias que deben ser superadas. A todo ello, ayudará el material que el documento-marco aportará en los planes de formación con el taller correspondiente anexo.

En esta breve presentación, nos permitiremos aportar ejemplificaciones de tareas que integran contenidos y competencia en comunicación lingüística, con tareas relevantes. Añadiremos, como se observara en los talleres, la importancia de contar con materiales que ayuden a entender la propia competencia, y que hemos ido elaborando en numerosas experiencias anteriores. En este caso nos referimos a los descriptores de la comunicación lingüística que ayudados por la propuesta del portfolio y la apuesta del las condiciones y las estrategias puede ayudar a los centros a encontrar el significado adecuado a cada apartado de la propia comunicación.

Figura 1. Descriptores de la competencia en comunicación lingüística. Todas las materias a una

Esta competencia se refiere al uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, la representación – interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregualación del pensamiento, las emociones y la conducta.			
La comunicación Oral - escrita	La representación – interpretación y comprensión de la realidad	La construcción y comunicación del conocimiento	Organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y la conducta
• Conversar • Dialogar: escuchar y hablar • Expresar e interpretar de forma oral y escrita, pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones. • Leer y escribir. • Utilizar códigos de comunicación.	• Adaptar la comunicación al contexto. • Buscar, recopilar y procesar y comunicar información • Conocer las reglas del sistema de la lengua. • Conocer otras culturas y comunicarse en otros idiomas • Desenvolverse en contextos diferentes al propio. • Generar ideas, hipótesis, supuestos, interrogantes	• Comprender textos literarios • Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas. • Estructurar el conocimiento • Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto • Realizar intercambios comunicativos en diferentes situaciones, con ideas propias • Manejar diversas fuentes de información.	• Adoptar decisiones • Convivir • Disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral-escrita • Eliminar estereotipos y expresiones sexista. • Formarse un juicio crítico y ético • Interactuar de forma adecuada lingüísticamente. • Realizar críticas con espíritu constructivo. • Usar la comunicación para resolver conflictos • Tener en cuenta opiniones distintas a la propia.

Fig. 2. Ejemplificación de tareas sociales relevantes, integrando competencia comunicación lingüística y otras en un contexto de lengua materna

EL PROCESO DE TAREA SOCIAL, ACTIVIDADES Y EJERCICIOS

TAREA SOCIAL: Diseña una carta de amor (carta afectiva según la edad) a la persona elegida

Competencia comunicativa, artística, cívica, autonomía…

(Hemos definido las características que identifican la diferente acción del aula, y ensayamos la integración de ejercicios habituales en actividades renovadoras y sociales relevantes, lo que permite a disciplinas, áreas y ámbitos reelaborar su actuación diaria en el aula a partir de sus hábitos actuales)

Criterios de tarea social: Producto relevante, inserto en práctica social, se dirige a la adquisición de competencia

Criterios de la actividad: Respuesta diferenciada, variedad: se dirige al comportamiento y acción del alumnado

Criterio del ejercicio: Respuesta prefijada, repetida frecuentemente, comprueba la adquisición del contenido

Act. 1.- Modifica y recrea a partir del mismo poema

Act.2.- Escribe frases causales que expliquen por qué te quiero

Act. 3.- Relaciona las características del 98 con la generación del 27

Ejercicio. 1.- Lee el poema de Machado a Leonor

Ej. 2.- Identifica oraciones simples y compuestas

Ej. 3. Versificación y rima del poema

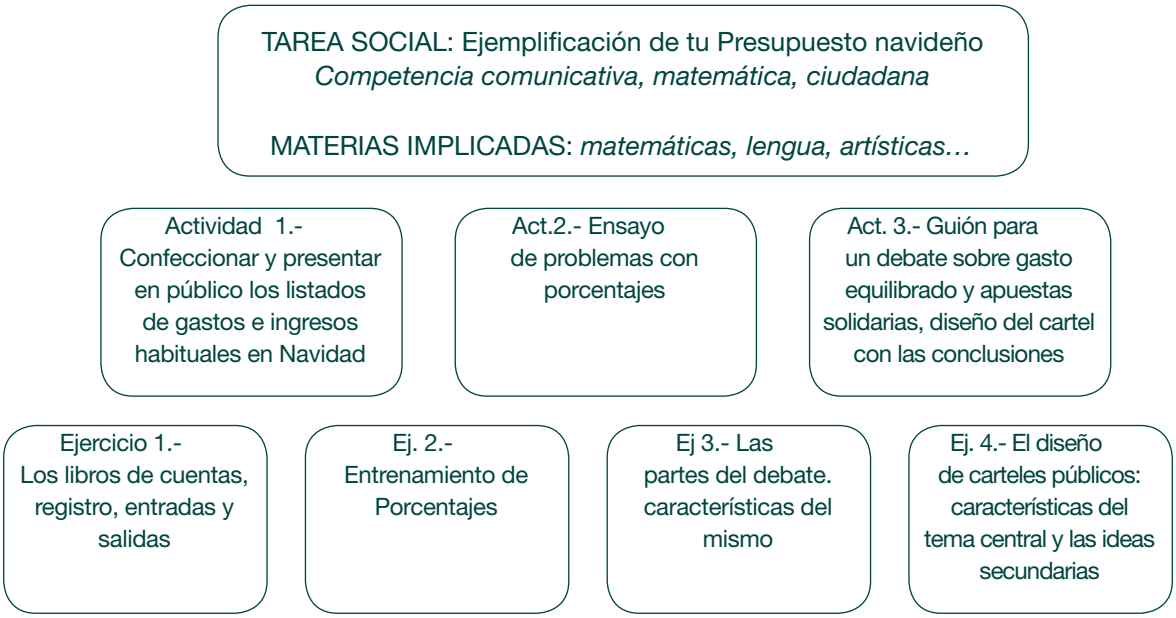
Ej. 4.- Características de la Generación del 98

Nota: Ante la necesidad de contextualizar nuestra apuesta taller del ANEXO I y II, hemos ejemplificado cada una de las siete destrezas de la comunicación lingüística y algunas de las actividades que señalamos en el las estrategias metodológicas. Se trataría de buscar una permanente contextualización al ejercicio y la actividad realizada en las aulas, para no perder el peso del contenido, y ganar la fuerza presente en la tarea relevante que asegura nivel competencial. Ver ejemplos en Anexo II



Figura 3. Una ejemplificación matriz para cualquiera de las materias educativas y el desarrollo de la comunicación

Proponemos realizar esfuerzos desde cada materia y en su caso llegar a convenir tareas entre varias. Para realizar el trabajo les proponemos utilizar los descriptores generales, y la propuesta de condiciones y estrategias para el éxito, taller anexo I y II anexos, donde se sean seleccionados a partir de las siete destrezas: hablar, leer, escribir, …



Nivel 2: Una visión operativa de cada una de las competencias y el desarrollo de la comunicación lingüística: las relaciones entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación con la competencia lingüística

Una vez hayamos reflexionado sobre el nivel de integración que ya tiene la comunicación lingüística en las actividades del aula, para mejorar la selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que nuestras tareas deben contemplar, será preciso entender el nuevo papel que el Anexo I LOE otorga a las competencias. Se tratará de ayudar a los centros a comprender qué objetivos, contenidos y criterios de evaluación están relacionados con la comunicación lingüística, y esto en todas las áreas y departamentos, que son ahora corresponsables del desarrollo de la competencia. Si logramos al menos entender este juego de relaciones, habremos empezado a comprender el futuro proyecto curricular de la comunicación lingüística.

El modelo de formulación utilizado en los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria para definir las competencias básicas consta de tres elementos:

a) Una definición semántica de cada una de las competencias básicas,

b) Una visión de sus implicaciones para el aprendizaje

c) Una delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares puede hacer a cada una de las competencias.

Los dos últimos elementos constituyen orientaciones para elaborar una definición operativa. Ahora bien, la ausencia de una definición operativa no debe inducirnos a error y menospreciar la importancia que tiene una buena definición semántica. La definición semántica orienta el significado de la competencia vinculándolo a un determinado marco teórico y esta relación, como ya hemos demostrado, puede ser crucial (Moya, 2007b). Más aún, es importante que los centros educativos compartan una visión inicial de cada una de las competencias básicas, basada en su definición semántica, para que luego puedan construir una definición operativa que alimente un adecuado desarrollo del currículo.

El problema se nos plantea entre la propuesta realizada por el MER sobre niveles de competencias desligada de diseño curricular concreto, y el desarrollo normativo que la LOE ha definido y las comunidades han contextualizado. El valor prescriptivo de los decretos de mínimos obligará a contextualizar la propuesta europea y a definir un proyecto curricular de la comunicación lingüística según la norma de cada comunidad

El trabajo realizado en Canarias, con apoyo de otros seminarios de comunidades autónomas en Huelva y Zaragoza, nos permite ya disponer de un primer material sobre este segundo nivel de integración. El juego de relaciones entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, con respecto a la primera competencia *"comunicación lingüística",* nos permite describir un primer borrador de lo que puede definirse como inicio de proyecto curricular de centro, que podría ser tomado como referencia en otros lugares.

Este esquema servirá para trabajar las nuevas programaciones, y en este caso, las claves para desarrollar la competencia comunicativa en conexión con cada uno de los elementos curriculares, como ejemplificaremos. Estamos animando a un debate inicial a departamentos, ciclos y claustros para que analicen qué objetivos, contenidos y criterios de evaluación, están más relacionados con *la comunicación lingüística*, y en ese sentido, qué puede aportar (qué selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación) cada una de las áreas para que esta competencia clave sea adquirida. Como hemos adelantado, la complejidad actual se debe a que convive en nuestra legislación un diseño tradicional basado en asignaturas, con otro que no hace sino anunciar un nuevo concepto integrador de los elementos del currículum. Se interroga a cada una de las áreas y asignaturas sobre qué selección puede hacerse para fortalecer y hacer posible esta competencia. La propuesta integradora *coloca en plano de igualdad y corresponsabilidad a todas las asignaturas con respecto a comunicación lingüística*, lo que puede favorecer, al fin, que no sea el profesional de la materia, o el Departamento de Lengua en un centro educativo, la única entidad responsable de diseñar y desarrollar el aprendizaje de la comunicación lingüística.

No se trata de elaborar de un plumazo el proyecto curricular del centro según este nivel segundo de integración, lo que sin duda sería inabarcable, sino de realizar ensayos en los centros, en ciclos y departamentos, sobre cuáles serían los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que podrían ser considerados especialmente relevantes para la consecución de la competencia básicas , y en el caso que nos ocupa, qué selección se realiza para que integrados en tareas sociales faciliten la consecución de *niveles altos de competencia en comunicación lingüística*. A partir de este nivel de integración, dispondríamos de una propuesta referente con la que diseñar sencillas programaciones, basadas en tareas, como hemos anunciado. El taller de ejemplificaciones que proponemos debe ser pausado y realizado en algunas sesiones del primer trimestre del plan, de manera que ayudados por otros servicios y apoyos del sistema podamos al final de curso establecer un borrador de proyecto curricular de la comunicación lingüística que sea completado en un segundo curso. Realizamos esta propuesta concreta porque la experiencia nos enseña que en caso de tomarse este nivel de integración como un todo obligado y urgente, puede agobiar e invitar al abandono, cuando se trata de una tarea necesaria si queremos establecer las responsabilidades que cada materia y departamento tienen con respecto a la comunicación lingüística. En el segundo curso si ahondamos en el conjunto de relaciones entre los



elementos del curriculum y la competencia comunicativa, lograremos entre todos elaborar el proyecto curricular que describa todas las relaciones posible.

Fig. 4 Visión operativa (integración de los elementos curriculares obligatorios)
Ejemplificación parcial de las relaciones en la 1ª competencia: comunicación lingüística

NIVEL	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1º Integrar Compe-tencias y Objetivos, contenido, Criterios de evaluación	1.Comprender discursos orales y escritos en los múltiples contextos de la actividad social y cultural, como preparación para la vida adulta. 2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para estructurar el pensamiento, para tomar conciencia y manifestar los propios sentimientos y para controlar la propia conducta. 3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del español, con especial atención a la variedad canaria, y valorar esta diversidad como una riqueza cultural. *Continúa en DVD Atlántida*	I. Escuchar, hablar y conversar 1. Identificación en el uso de los elementos de la comunicación en los textos orales: emisor, receptor, canal, mensaje, código y referente. 2. Comprensión de noticias de actualidad, entrevistas, debates y películas, procedentes de los medios de comunicación audiovisual, próximos a los intereses del alumnado, con atención a muestras de los medios de comunicación canarios. 3. Exposición de informaciones de actualidad tomadas de los medios de comunicación. *Continúa*	Reconocer el propósito y la idea general en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje.(LCyL.1) Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado, seguir instrucciones sencillas, identificar los enunciados en los que el tema general aparece explícito y distinguir las partes del texto.(LCyL.2) Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.(LCyL.3) Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. (LCyL.4) Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra adecuada a la edad; reconocer el género y la estructura global y valorar de forma general el uso del lenguaje; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia. (LCyL.5) *Continúa…*

Nivel 3: La integración metodológica y la comunicación lingüística

Cuando iniciamos nuestro trabajo hace ahora tres años, para comprender y valorar la incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria, éramos conscientes de que su valor educativo, -o lo que es lo mismo, su aportación como factor de mejora-, dependería de su contribución a la transformación de la práctica educativa. Entonces decíamos que las posibles consecuencias de las competencias básicas sobre la práctica docente podrían ser de tres tipos:

- Mantener las prácticas actuales que sean válidas: análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos, trabajo en equipo del profesorado, relación familia-centro…

- Modificar algunas prácticas: definir y seleccionar actividades que sólo son útiles en el contexto académico, utilizar el libro de texto como único recurso didáctico, concebir la evaluación como exclusivamente calificación ...

- Incorporar algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a su alumnado, desarrollar tareas compartidas en el currículum formal, informal y no formal…

Ahora añadimos que esas consecuencias nos obligan a sustituir el tradicional proceso intuitivo de la práctica (muy similar al todo vale con el fin de seguir haciendo lo de siempre) por un principio de integración. A nuestro juicio, las competencias básicas, teniendo en cuenta la amplitud y variedad de las tareas que se necesitan para su consecución (dado que son un tipo diferenciado de aprendizaje), requieren la integración consciente y razonada de distintos modelos de enseñanza. Dicho de otro modo, las competencias básicas reclaman el desarrollo de una nueva cultura profesional basada en la voluntad de entendimiento de todos los agentes educativos para crear las condiciones más favorables al aprendizaje[3].

Somos conscientes, además, que con esta respuesta no hacemos otra cosa que asumir el sabio consejo que John Dewey nos ofreció en uno de sus últimos trabajos *Experiencia y Educación*. Dewey ya defendía entonces que la oposición entre enseñanza tradicional o enseñanza progresista, enseñanza directa o aprendizaje por descubrimiento, modelo transmisivo o modelo constructivo…etc., había dejado de resultar útil. La lucha entre doctrinas filosóficas no resolvía las necesidades de los docentes y los sujetos de la educación.

Frente a este *principio de oposición*, el práctico Dewey reclamaba un nuevo *principio de integración*, un principio que permitiera determinar el valor educativo de las distintas formas o modelos de enseñanza y que posibilitara, en base a ese valor, construir la práctica educativa más adecuada. Pues bien, en la actualidad, cuando se ha producido una reformulación de los aprendizajes imprescindibles en términos de competencias básicas y se pretende lograr que estos nuevos aprendizajes actúen como factor integrador, la búsqueda de un principio que ayude a determinar el valor educativo de los distintos modos de enseñar vuelve a ser indispensable.

Ahora bien, el principio de integración metodológica requiere una visión suficientemente desarrollada de los distintos modelos de enseñanza, así como una evaluación diagnóstica que ponga de manifiesto tanto sus posibilidades como sus limitaciones, sus compatibilidades como sus incompatibilidades, etc. Esta condición va a poder ser satisfecha gracias al excelente trabajo realizado por Joyce y Weil (1985, 2002)- que tomaremos como referencia-, quienes en sucesivas publicaciones han ido caracterizando cada uno de los modelos de enseñanza.

3 Esta nueva cultura profesional, que en algún otro trabajo hemos caracterizado, puede verse reforzada si llegamos a concebir la práctica educativa como una forma de *acción comunicativa*, es decir, de una acción orientada hacia el entendimiento de las condiciones que la hacen posible y, por tanto, siempre atenta a su propia mejora.



En este caso, la experiencia innovadora que proponemos integra en las tareas cotidianas de las aulas y centros la utilización de distintos enfoques de enseñanza. Por ejemplo, ejemplifica los modelos conductuales junto a las prácticas instructivas más habituales en la acción diaria; se completa con otras prácticas basadas en el tratamiento de la información, próximas al constructivismo, propio del desarrollo de la sociedad democrática; y también con modelos sociales, relacionados con la nueva sociedad diversa y compleja, que aprende entre iguales y diferentes, en procesos de interculturalidad creciente; sin olvidar la apuesta por la educación personalizada cuando se considera oportuno.

Esta integración y convalidación de modelos, que permite debatir cuáles de ellos son los más apropiados para cada tarea y la competencia que se persigue conseguir, supone de hecho un reconocimiento a las diferentes aportaciones de la investigación educativa; asimismo logra *un pacto de entendimiento con el profesorado*: todos somos válidos, y el reto es debatir *cuándo, cómo y para qué*. La propuesta de integración de modelos no olvida, no obstante, que en nuestro sistema educativo actual, por el peso del contenido y la dependencia de un tiempo en el que la información no estaba distribuida entre sujetos muy alejados del mundo actual de la sociedad del conocimiento, y por tanto sólo presente en enciclopedias y la mente el docente, todavía describe un abrumadora presencia de métodos instructivos que urge equilibrar. A veces, los enseñantes, aún sin ser conscientes de ello, se encuentran anclados en un modelo transmisivo y se ven incapaces de avanzar hacia un enfoque didáctico renovador (López Ruiz, 1999). En otras ocasiones, su práctica docente cotidiana no se corresponde con un determinado modelo, o realiza los principios del mismo con excesiva improvisación.

El trabajo dedicado a diagnosticar las prácticas habituales de las aulas con los modelos referentes, servirá de indagación tanto personal como grupal, y se acompañará de las reflexiones oportunas que permitan definir una metodología común de mínimos, desde la que tendría sentido después establecer estilos y formas personales, con lo que se contextualizaría lo de "*cada maestrillo tiene su librillo*". La experiencia de integración curricular pondrá al descubierto por qué algunas prácticas excesivamente instructivas no pueden llegar por sí solas a conseguir competencia en comunicación lingüística o competencia cívica, que por su naturaleza estarán llamadas a gestionarse con modelos más constructivos y sociales, si se desea llegar a la reflexión e interiorización de comportamientos adecuados, o de destrezas de comunicación como la propia competencia lingüística determina.

Por otra parte, el factor dinamizador que hace posible la configuración de la competencia es el pensamiento, mientras que el factor que impulsa esa configuración es la tarea que la persona se propone resolver. Pues bien, el hecho de que la capacidad de pensamiento actué como factor dinamizador de las competencias, nos lleva a otra idea escasamente desarrollada hasta el momento, pero que puede sembrar algunas inquietudes entre los educadores: *la movilización adecuada de la estructura mental requiere el manejo adecuado de distintos modos de pensamiento.*

Para desarrollar la apuesta, hemos considerado apropiado planificar un trabajo sobre tipología de tareas y los *procesos cognitivos: la forma de dirigir conscientemente el flujo de ideas*. Una vez más hemos acudido al trabajo práctico con el profesorado. Se ha tratado de analizar sus tareas habituales, y hemos concluido, que es necesario profundizar en la naturaleza y entidad de la actividad que se diseña. Estamos atentos a los procesos cognitivos desarrollados en diferentes pruebas, como ocurre en PISA, y hemos llegado a definir una propuesta de *9 modelos de pensamiento (Moya J, 2007),* que integrarían los diferentes procesos cognitivos que el conjunto de competencias requiere (figura 5). De esta forma no sería necesario estar atentos a cuáles son las competencias seleccionadas y sus procesos cognitivos para la prueba externa de cada curso escolar, que el Ministerio de Educación y las diferentes Consejerías de Educación de las comunidades autónomas, tienen previsto desarrollar en el sistema educativo español en los próximos cinco años. Haber definido modelos, tales como: el pensamiento reflexivo, crítico, analítico, lógico, analógico, sistémico, creativo, deliberativo, práctico, nos está permitiendo relacionar las tareas, con el tipo de proceso cognitivo más apropiado para cada competencia*, en este caso comunicación lingüística, como propondremos en talleres y ejemplificaciones.*

A la vez, esta apuesta por los nueve modelos de pensamiento y su integración en las tareas, nos permite estar más atentos al desarrollo diario del curriculum en todas las etapas y ciclos, que a la prueba externa que se pasará a cuarto de primaria y segundo de secundaria. No tratamos con ello de obviar la importancia que estas pruebas tienen para diagnosticar y orientar al conjunto del sistema, sino de hacerlas complementarias con la visión de cómo gestiona el profesorado el diseño prescrito y cómo se desarrolla lo vivencia el alumnado, para que ambos puedan ser asesorados y apoyados en el proceso metodológico.

Figura 5. Procesos cognitivos y modelos de pensamiento

Taxonomía de Bloom (1956)	Pisa, 2003, 2006	Modos de pensar (Moya J. 2008)
• Memoria • Comprensión • Aplicación • Análisis • Síntesis • Evaluación	• Matemáticas • Reproducción • Conexión • Reflexión • Comprensión lectora • extracción de información; • comprensión general • Interpretación • Reflexión y valoración • Científica • Describir, explicar y predecir Entender la investigación científica • Interpretar las pruebas y conclusiones científicas	• Pensamiento reflexivo • Pensamiento analítico • Pensamiento lógico • Pensamiento crítico • Pensamiento sistémico • Pensamiento analógico • Pensamiento creativo • Pensamiento deliberativo • Pensamiento práctico

Nivel 4: La evaluación de tareas basadas en la competencia comunicativa

En relación con el nuevo papel de valoración de las tareas y actividades basadas en competencias, nuestro trabajo ha completado un cuarto nivel en el que las competencias básicas se integran y visualizan en la necesaria evaluación de tareas sociales. Apostamos por experiencias como las del *Marco Europeo de las Lenguas (2002)* y la definición de rúbricas para definir el nivel de competencia y propuestas metodológicas marco como el portfolio, que integrará en la biografía y el dossier el conjunto de experiencias del alumnado sobre competencia comunicativa (leer, conversar, escribir, …), que deberá favorecer nuevas formas de certificación y homologación de conocimientos en todas las competencias básicas y especialmente en la que nos ocupa. Ejemplificar rúbricas para las diferentes tareas sociales relevantes y desarrollar modelos de portfolios (Fig. 7) , será un reto que las diferentes competencias básicas podrán vivir a partir de la experiencia ya bastante desarrollada sobre la comunicación lingüística en el Marco Europeo.

Para el MER evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua (la eficacia de los métodos y materiales, la satisfacción del alumnado, la eficacia de la enseñanza, etc.). Sin embargo, también se ocupa de la evaluación del dominio lingüístico y propone el uso de escalas de evaluación a partir de los descriptores de los capítulos 4 y 5. Estos descriptores deben describir lo que el alumno sabe hacer y en qué medida lo hace bien o mal. Además si los descriptores son enunciados positivos pueden ser utilizados para la autoevaluación.

En este sentido no hay que olvidar que el establecimiento de competencia del MER (no confundir con competencias básicas) ayudan a mejorar los aspectos de la evaluación. Recordemos que el MER propone una tabla de competencia lingüística general. La Competencia Comunicativa la divide en:



Lingüística, Sociolingüística y Pragmática. La Lingüística en: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica; la Sociolingüística (marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, refranes, diferencias de registro, dialecto y acento) y la Pragmática en: discursiva y funcional. Las tablas de factores discursivos pueden ser utilizadas para la evaluación de la expresión oral y escrita. El objetivo es claro: dotar al estudiante de estrategias y conocimientos necesarios a nivel léxico, gramatical, fonológico y funcional, que se especifican en cada nivel(desde el A1 al C2).

Una tarea pendiente, como hemos comentado: adecuar la propuesta europea a las orientaciones y prescripciones que nuestros Decretos LOE desarrollan en cada comunidad. Nos proponemos reflexionar sobre las consecuencias que tiene haber diseñado la propuesta europea MER al margen, como es lógico, de las diferentes legislaciones educativas de cada país, y cabe recordar que si las suyas son orientaciones, en la LOE aparecen elementos prescriptivos que anuncian los conocimientos obligatorios sobre presentes en los decretos y especialmente en los criterios de evaluación fijados en cada comunidad a partir de la norma general de la ley orgánica. Nuestra tarea va a consistir en ayudar a relacionar los criterios, que son el norte valorativo de nuestra actividad que marca la norma, con cada una de las competencias y esto en relación con las diferentes áreas y materias. Esta será la fórmula por la cual el centro podrá definir en cada caso el mapa de corresponsabilidad que adquiere cada materia y área con relación a cada una de las competencias, y en este caso con respecto a la comunicación lingüística. Ver una ejemplificación de lo expuesto en la gráfica 6 siguiente, producto del trabajo de talleres, como proponemos en el anexo II. La conexión entre relaciones de criterios de evaluación y áreas, con la concreción de rúbricas sobre diferentes tareas nos permitirá desarrollar la apuesta de evaluación de la comunicación.

Nos proponemos reflexionar sobre las consecuencias que tiene disponer de una propuesta europea MER que obviamente está al margen – es anterior y generalista a todos los países –, como es lógico, de las diferentes legislaciones educativas de cada país… en la LOE aparecen elementos prescriptivos que anuncian los conocimientos obligatorios … desarrollados en los Decretos y especialmente los criterios de evaluación de cada comunidad autónoma.

(Luengo y Moya)

TAREA 5 del taller: La actividad consiste seleccionar los criterios de evaluación de distintas áreas curriculares (al menos de dos áreas) que permitirían evaluar los aprendizajes adquiridos por un estudiante en relación con una determinada competencia (cada grupo podrá seleccionar la competencia que desee), para ello podéis utilizar la siguiente tabla.

COMPETENCIA BÁSICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS AREAS CURRICULARES			
	Área 1. Música	**Área 2. Latín (4º ESO)** *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E. Secundaria Obligatoria.*	**Área 3. Matemáticas**	**Área 4. Lengua (1ºESO)** *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*
1. Competencia en comunicación lingüística.	3-Comunicar a los demás juicios personales sobre la música escuchada.	1. Resumir el contenido de textos traducidos de autores clásicos y modernos e identificar en ellos aspectos históricos o culturales. 3. Aplicar las reglas básicas de evolución fonética a étimos latinos que hayan dado origen a términos romances del vocabulario habitual y establecer la relación semántica entre un término patrimonial y un cultismo. 4. Identificar componentes de origen grecolatino en palabras del lenguaje cotidiano y en el vocabulario específico de las ciencias y de la técnica, y explicar su sentido etimológico. 5. Reconocer latinismos y locuciones usuales de origen latino incorporadas a las lenguas conocidas por el alumno y explicar su significado en expresiones orales y escritas. 6. Reconocer los elementos morfológicos y las estructuras sintácticas elementales de la lengua latina y compararlos con los de su propia lengua. 7. Traducir textos breves y sencillos y producir mediante retroversión oraciones simples utilizando las estructuras propias de la lengua latina		3. Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto. 4. Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. 5. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra adecuada a la edad; reconocer el género y la estructura global y valorar de forma general el uso del lenguaje; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia. 8. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y la revisión dirigida de los textos propios de este curso.



Figura 7: Rúbricas y Portfolio

La elaboración de rúbricas puede realizarse más fácilmente a partir de algunos de los programas informáticos existentes en el mercado, como el Programa Rubistar[4] cuya dirección electrónica es: http://rubistar.4teachers.rog. A continuación, presentamos un ejemplo de una rúbrica creada por Eduteka y disponible en la dirección electrónica http://www.eduteka.org/proyectos/RubricPresentacion.php3. La rúbrica evalúa una presentación oral.

	Excelente	**Cumplió Bien**	**Cumplió**
Preparación	Buen proceso de preparación, muestra profundidad en el desarrollo del tema.	Cumplido en la presentación de los resúmenes aprovecha el tiempo para aclaraciones.	Presenta el resumen y la actividad planeada sucintamente.
Sustentación Teórica	Domina el tema propuesto, logra conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos. La evaluación logra analizar el tema.	Logra explicar el tema relacionando los diferentes aspectos de éste. La evaluación tiene en cuenta los diversos aspectos presentados.	Conoce el tema superficialmente, logra explicar los puntos planteados. La actividad de evaluación es poco adecuada.
Manejo de la Discusión	Bien liderada, suscita controversia y participación.	Es Organizada, puede contestar los diferentes interrogantes.	La dirige, no resalta los puntos más importantes no llega a conclusiones.
Participación	Pertinente. Activa, es fundamental para el buen desarrollo de cada uno de los temas.	Oportuna, aporta buenos elementos, presta atención a las distintas participaciones.	Está presente. Presta poca atención a las distintas participaciones.

Portfolio: Es un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua - ya sea en la escuela o fuera de ella - pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas. El Portfolio consta de 3 partes:

- **Pasaporte de Lenguas**
  Lo actualiza regularmente el titular. Refleja lo que éste sabe hacer en distintas lenguas. Mediante el Cuadro de Auto evaluación, que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir), el titular puede reflexionar y autoevaluarse. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas.

- **Biografía lingüística**
  En ella se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso.

- **Dossier**
  Contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos. (Certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.) ¿Para qué sirve el Portfolio?

- Para animar a todos a aprender más lenguas, cada uno dentro de sus capacidades, y a continuar aprendiéndolas a lo largo de toda la vida.

- Para facilitar la movilidad en Europa, mediante una descripción clara y reconocible internacionalmente de las competencias lingüísticas. Para favorecer el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa, mediante el conocimiento de otras lenguas y culturas.

Nivel 5: La integración del currículo formal, informal, no formal, y la comunicación lingüística

El quinto nivel corresponde a la integración de las competencias en todas aquellas experiencias que pueden vivir los estudiantes tanto en la escuela, como en su familia o en su comunidad (barrio, pueblo o ciudad). La amplia concepción que se indica en la norma que define los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria, hace posible, por primera vez, que todas las experiencias puedan ser reconocidas y valoradas.

> El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas. (Real Decreto1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.)

Sin lugar a dudas, esta concepción de las competencias básicas nos obliga a reconsiderar, seriamente, la importancia que para los centros educativos tendrá tanto sus proyectos educativos como sus proyectos curriculares. Como ya hemos mencionado, la comunicación lingüística ha de atravesar todas las actuaciones que se lleven a cabo tanto a nivel de centro como en el marco de cada aula, y en íntima interacción con la comunidad socio-educativa del pueblo, barrio o ciudad. Esta dimensión plural y diversa tiene que reflejarse tanto en el marco organizativo y en el plano didáctico dentro de la escuela, como en los planes y agentes que colaboren desde el entorno.

En esta dirección, estamos promoviendo tareas sobre las diferentes competencias básicas, rescatando pasado e investigando futuros en lo que sería un *proceso dialógico* entre tradición y vanguardia. Nuestra experiencia anima al conjunto de áreas, departamentos, ciclos y etapas educativas a saltar a la vida en colaboración con el eje escuela-familia-comunidad. Lo hacemos, dando prioridad al asesoramiento a equipos completos de profesionales en experiencias que unen a provincias enteras, viviendo los cinco niveles de integración que hemos descrito (portal web de Zaragoza: www.competenciasbasicas.net).

Completamos la experiencia de asesoramiento destacando el peso de la acción educadora de la familia, que hemos facilitado a través de una *agenda-diario, elaborada junto a la Confederación de*



padres y madres, CEAPA, que ahora se reelabora para que una vez que sea entendida la relación entre tareas de la casa y las competencias básicas, se realicen apuestas colaborativas en los centros, animando a las disciplinas a cobrar vitalidad, con proyectos sencillos. Del mismo modo, vivimos otras experiencias en el plano social, tal y como pretendemos en innovaciones como la desarrollada junto al Cabildo de la isla de Gran Canaria (web: *www.grancanaria.com*), con quien compartimos la tentativa de convertir sus programas de actividades extraescolares en un campo de entrenamiento en competencias, abandonando el activismo de los programas sociales, sin enfoque concreto. Los ayuntamientos de la isla que comparten con el Cabildo el programa se han comprometido a elaborar proyectos por competencias donde antes sólo existía activismo redundante. En este caso, algunas corporaciones locales han aprovechado su presupuesto habitual para trabajar con alumnado absentista ejemplos de proyectos basados en competencias, a través de tareas relevantes como la creación de *la radio de barrio, el periódico local, o grupos de teatro escolar.* Resulta evidente que este planteamiento innovador integra la competencia en cuestión recomponiendo y mejorando la red *asociativa, comunicativa y cívica* del propio contexto, a la vez que desarrolla otras competencias como la artística o la iniciativa personal.

Como muestra de la propuesta de trabajo construimos pequeños proyectos como el que mostramos a continuación, referido al consumo responsable de la televisión que desarrollará especialmente la comunicación lingüística y civismo. Este será el reto que deseamos abordar a través de la propuesta de condiciones y estrategias metodológicas para el éxito de la comunicación, como hemos anunciado en diferentes ocasiones. La ejemplificación que mostramos trata de marcar referencia para dar coherencia a las múltiples actividades que el anexo de estrategias mostrará posteriormente.

…vivimos experiencias en el plano social y de comunidad como la que desarrollamos junto al Cabildo de Gran Canaria en toda la isla con quien compartimos la tentativa de convertir sus programas de actividades extraescolares en un campo de entrenamiento de las competencias para la vida, abandonando el activismo de los programas sociales, sin una finalidad concreta

(Moya y Luengo)

Fig 7. PROY. ESCUELA/FAMILIA/COMUNIDAD CONSUMO RESPONSABLE TV (Moya J.-Luengo F., 2008) en el que se ejemplifican bien las competencias comunicativa y cívica, entre otras

TAREAS y Modelo Enseñanza	ACTIVIDADES : Tipo, Competencia y Modelo Pensamiento	Selección de Obj. Contenidos y crit. de Evaluación	Acciones de escuela familia y comunidad
Tarea 1 **Elabora una lista de tus programas favoritos de televisión y junto a cada uno de ellos expresa las razones por las que te gustan. (LISTADO TV… Y RAZONES)** ***Modelos Enseñanza :*** **Pluralidad de métodos, los 3 Conductual, cooperativo, cognitivo**	1. Has utilizado o has oído alguna vez las expresiones: "telebasura" o "caja tonta", si es así trata de responder: ¿qué crees que significan?, por qué crees que se utilizan? CCBB 1 comunicativa 1.2. Diseña algunos sencillos logotipos que sirvan para animar a participar en la campaña por un consumo responsable de la televisión. (internet…) *CCBB cultural y artística- Pensamiento analógico* 1.3. ¿Crees que el tiempo que estás dedicando a la televisión-internet…- está mejorando tus relaciones con el resto de los miembros de tu familia?, ¿crees que lo que estás "aprendiendo" en la televisión es importante?, ¿hay alguna relación entre lo que estás aprendiendo en la televisión y lo que estas aprendiendo en la escuela? *CCBB Social y ciudadana. Pensamiento reflexivo* 1.4. Escribe y expresa tus propias razones para el uso libre o limitado de la TV, *CCBB autonomía. Comunicativa. P lógico* 1.4. Completa tu lista de programas favoritos (web, blogs…) con el tiempo que dedicamos a ver cada uno de ellos, horario y razones de tu gusto. *CCBB matemática. P. reflexivo*	A seleccionar según la programación del año a la hora de establecer el proyecto , y a partir de la planificación previa que realizamos en fichas anteriores, donde describimos las diferentes posibilidades y relaciones entre los elementos del curriculum	*Informa del trabajo en casa, y aprovecha los delegados de aula de familia y el APA para llegar a todos *Anima en casa a realizar el listado de programas favoritos, para que el debate se extienda a la familia
Tarea 2 **Prepara algunas propuestas para presentarlas como alternativas en el debate que vamos a realizar en clase sobre TV y actividades a desarrollar como alternativa (PARTICIPAR EN UN DEBATE TV y alternativas)** ***Modelos Enseñanza* :** **Idem, los 3 modelos según actividad**	2.1. Prepara los documentos y los espacios en el aula para realizar el debate sobre el consumo responsable de la TV.(internet, móvil…) *CCBB interacción medio. P. práctico* 2.2. Analiza las listas de programas más vistos de tus compañeros, comprueba si hay alguna relación entre el tiempo dedicado a ver TV y los resultados en la escuela *CCBB ciudadana. P sistémico* 2.3. Lee el acuerdo o protocolo suscrito por las televisiones para no emitir determinadas imágenes en horario infantil y subraya las razones por las que se adopta. *CCBB comunicativa. P. crítico* 2.4. Redacta con claridad y precisión los criterios que convendría tener en cuenta para decidir sobre el consumo responsable de TV, y prepara tus argumentos para el debate. *CCBB comunicativa. P.deliberativo* 2.5. Presenta tus argumentos y propuesta en el Debate y resume en un Acta las conclusiones finales del mismo *CCBB Comunicación lingüística, Social ciudadana. P. creativo*	Idem	*Gestiona con el APA una asamblea paralela de familia que trate también el tema, e invita a medios locales de TV para realizar un d ebate similar con protocolo final. *Elabora carteles para una exposición de conclusiones en el centro
Tarea 3 **Decide y expresa en tu agenda semanal horas y días en que verás la televisión con programas básicos , ocio alternativo y tarea escolar (AGENDA ESCOLAR- OCIO)** ***Modelos Enseñanza:*** **Idem, los 3 modelos según actividad**	3.1.-Revisa la distribución del tiempo libre que tienes fuera de la escuela y crea una lista con todas las actividades que realizas durante la semana así como el tiempo que dedicas a cada una de ellas. *CCBB autonomía e iniciativa. Pensamiento reflexivo* 3.2. Representa gráficamente la secuencia de acciones necesarias para llevar a cabo el proyecto para un consumo responsable. *CCBB matemática. Pensamiento práctico* 3-3. Con lo aprendido y sus elementos, organiza una agenda semanal ESCOLAR-OCIO, de actividades que incluya un consumo limitado y responsable de la TV y que te permita desarrollar otras actividades, incluidos deberes del colegio *CCBB aprender a aprender. Pensamiento creativo* 3.4. Trata en asambleas de clase de gestionar con los representantes del alumnado y de las familias, del APA , del ayuntamiento, la edición en web de una Agenda formativa con el trabajo realizado, que pueda descargarse y renovarse cada año desde webs y portales del centro para coordinar escuela, familia y ocio. *CCBB digital. P. creativo*	Idem	*Concluye en casa con un acuerdo de familia sobre el uso razonable y limitado de la TV,que integre los horarios de otras alternativas de toda la familia. *Ayuda a elaborar de la agenda digital al APA y al ayuntamiento, con el Consejo de Alumnos o la comisión de expertos informáticos



A modo de conclusiones: limitaciones y posibilidades

Será a través de tareas sociales como las mostradas, que se diseñen habitualmente desde cualquier área y asignatura, de innovadores proyectos compartidos (Luengo y Moya, 2008), tanto en familia como en la calle con agentes culturales y sociales, como lograremos avanzar en la mejora de la competencia en comunicación lingüística y el resto. Las disciplinas y áreas deberán desarrollar una reflexión sobre su importante peso a la hora de reformular el curriculum real, el que se vive en las aulas.

En definitiva, el camino para definir las nuevas propuestas curriculares se verá favorecido si se logra dinamizar la función de los profesionales con una formación ligada al centro y su propia práctica, y junto a ellos, llegamos a formular de manera acertada las "*diez o quince posibles tareas sociales*" relacionadas con cada una de las competencias básicas- algunas de ellas integradas en diferentes tareas-, de forma que podamos descifrar el *itinerario formativo*, que a modo de *biografía curricular* el alumnado vaya configurando. Será oportuno, por tanto, aterrizando en la competencia que nos ocupa, tratar de encontrar las claves que nos permitan configurar *una biografía escolar y un dossier que identifique un conjunto básico y relevante de experiencias de aprendizaje comunicativo*, para lo que pueden servir de referente, temas/tarea como:

- Plan de consumo responsable de la televisión
- El presupuesto navideño
- La biografía y el árbol genealógico familiar
- Elaboración de curriculum personal,
- La gestión del contrato laboral…
- Cartas básicas de uso personal , uso administrativo…
- Elaboración de proyecto, de Memoria e informe…
- Diseño de web, de blog personal o de grupo…
- Modos de chateo y uso de listado de correos
- Trabajos sociales de compromiso con el centro, el municipio, el barrio: *radio, periódico, biblioteca pública…*
- Etc.

De este modo, se podría configurar el itinerario en comunicación lingüística del currículum renovado que estamos tratando de identificar y que el Marco Europeo de las lenguas determina en una apuesta realmente innovadora que debe ser estudiada y contextualizada para el resto de competencias. A experiencias como las descritas dedicamos una gran parte de nuestra actividad innovadora, conscientes de su limitación inicial, si no se convierte el reto en debate social, político y profesional compartido. Pero no renunciamos a reconocer el peso de nuestra propuesta y el hecho de que empezamos a fortalecer una nueva red y movimiento de la educación democrática, y un renovado enfoque del diseño curricular, que ha aprendido de errores anteriores, y que necesita indagar procesos basados en *experiencias educativas relevantes que liguen el marco escolar al ámbito social*.

Terminamos con el agradecimiento al OAPEE por haber confiado en nuestro equipo de trabajo, y hacemos un llamamiento a favorecer espacios de debate y lugares de encuentro entre los diferentes esfuerzos que grupos de innovación realizan, y administraciones públicas gestionan; volvemos a poner en pie la necesidad de dinamizar portales y redes interministeriales, intergrupales, etc., como hacemos desde hace varios años, uniendo la innovación de nuestro país en *innova.usal.es*, que se abre a las colaboraciones de otros foros y entidades. Animamos a los centros de la investigación y a quienes deseen hacer un seguimiento de nuestra propuesta para la elaboración de planes de mejora de la comunicación lingüística, a estar atentos al portal innova, donde expondremos los materiales y avances del proyecto. Esperamos que las aportaciones generales que realizamos ayuden a entender, enmarcar y priorizar las condiciones y estrategias metodológicas, que el anexo I y II describen. Este es reto que nos conducirá a la renovación del proyecto curricular y el proyecto educativo basado en competencias, con especial desarrollo de la comunicación lingüística.

Referencias bibliográficas

Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.

Beane, J. A. (2005) *La integración del curriculum*. Madrid: Morata

Bernestein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata. Madrid

Bolívar, A. (1998). *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería Ed. Junta de Andalucía.

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (enero-marzo). Disponible en:
http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice24.htm

Bolívar, A. y Guarro, A. (Coords.) (2007). *Educación y cultura democráticas: P. Atlántida*. Madrid: W. Kluwer.

Bolívar, A. y Moya, J. (eds.) (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta "Construyendo ciudadanía". Madrid: Proyecto Atlántida. Disponible en:http://innova.usal.es/courses/CL8b31/ (Ultimos materiales Atlántida)

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Coll, C. y Martín E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile: Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC.

Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica*. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana /UNESCO.

Dewey, J. (1995): *Democracia y educación*, Madrid: Morata.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*, Madrid: Biblioteca Nueva

Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada.

Escudero, J.M. (2008) *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos.* Boletín de la RED-U, Nº. Extra 2

Estaire, S. y J. Zanón (1994). Planning Classwork, A task based approach. Heinemann.

Feito, R. y López Ruiz, J. I. (Coords.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.

Fernández Enguita, M. (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia constitucional. La Enseñanza Secundaria en España*. Barcelona: Laia.

Fernández Enguita, M. (1991). El aprendizaje de lo social. *Educación y Sociedad*, núm. 8, pp. 7-24.
Recogido en su libro: *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós, 1992.

Fierro M.C y Carbajal P. (2003).*Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa

Gimeno J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2008) Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, J.(comp.) y otros (2008) Educar *en competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata

Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio en la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

Hevia R. (2004) ¿Educando para la memoria ?. *VI Seminario sobre Patrimonio cultural*, en http://www.dibam.cl/seminario_2004/pdf/capt_03_seminario.pdf

Joyce, B. y Weill, M. (1985) *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya/2

Joyce, B.;Weill, M. y Calhoun, E. (2002) *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa

López Ruiz, J.I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el apredizaje*. Málaga: Aljibe.

López Ruiz, J.I. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Aljibe.

López Ruiz, J.I. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.

López Ruiz, J.I. (2007). El currículum global de la ciudadanía en la sociedad de la información (pp. 49-70). En A. Bolívar y A. Guarro (Coords.). *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida.* Madrid: Wolters Kluwer. Disponible en: http://books.google.es/



López Ruiz, J.I. (2008). Innovar desde la base: Construir unidades didácticas globales en la sociedad de la información. *Investigación en la Escuela,* 66, pp. 79-92.
Luengo, F. y López Ruiz, J.I. (2008). Bases organizativas y curriculares del modelo democrático y comunitario (pp.151-168). En F. Luengo y J. Moya (Eds.). *Escuela, familia, comunidad. Claves para la acción*. Madrid: Wolters Kluwer.
Luengo, F. y Moya J.(Coords.) (2008). *Escuela, familia, comunidad, claves para la acción.* Madrid: W. Kluwer.
Mara B. y Campelo A. (2008).*"Promoción de la Educación en Derechos Humanos (EDH): como una cuestión específica o como tema transversal",* Documento *UNESCO,* conmemoración del 60 aniversario de la Declaración Universal de Derechos los Humanos*,* París, 2008. En web : www.proyecto-atlantida.org.
Marco de referencia europeo de las lenguas, aprendizaje, enseñanza , evaluación (2002)
Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística. Estrasburgo 2001 para la edición en inglés. 2002 para la edición en español del MECD.
Madrid: MEC y Grupo Anaya, y en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/
Moreno, J. M. y Luengo, F. (coords.)(2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.
Moya, J. (1993) *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Librería Nogal.
Moya, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. En Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.), *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer, 34-48.
Moya, J: (2008) *Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo*. Qurriculum, 21, paginas 57-78.
OCDE-DeSeCo, 2002: definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper. Disponible online en la página web de DeSeCo: http:// www.deseco.admin.ch
OCDE (2006). PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Madrid. Santillana Educación
Pérez Gómez, A. I. (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
Proyecto Atlántida (2005):*Ciudadanía mucho más que una asignatura*, en web: www.proyecto-atlantida.org.
Proyecto Atlántida (2004):*Documento Ciudadanía y Convivencia* y Actos de conciliación, en web: www.proyecto-atlantida.org.
Pérez Gómez, A.I. (2008) ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J.(comp.) y otros (2008) Educar *en competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid. Ediciones Morata
Perrenoud, PH.(2004) La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. Rychen ,D.S. y Salganik, L.H. (2004) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México.FCE.
Richen, D.S y Salganik, H. (comp.) (2006) *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Malaga: Ediciones Aljibe.
Sarramona, J. (2004) *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ediciones CEAC.
Stenhouse, L. (1997): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.Madrid
Tiana, A. (2004). Developing key competencies in education systems: some lessons from international studies and national experiencies. En D. S. Rychen y A. Tiana, *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*. UNESCO: International Bureau of Education (IBE), 35-78.
Tiana, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación.* Madrid: Wolters Kluwer.
Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
Thélot, C. (presidente) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. Paris: La Documentation Française. Disponible en:
http://www.debatnational.education.fr/
Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.
Torres, J. (2001). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
Vera J. y Esteve J.M. (2001). *Un examen a la cultura escolar.* Barcelona: Octaedro
Yus Ramos, R. (1996). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

TALLER I

CONDICIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS EN CADA UNA DE LAS SIETE DESTREZAS PARA EL ÉXITO EN COMUNICACIÓN LINGÚÍSTICA

Plácido Bazo, Estela D´Angelo, José Moya, Florencio Luengo, Marta Soler, Rodrigo J. García, Marcos Peñate y José Antonio Gómez

PROYECTO PLURILINGÜE, COLABORACIÓN ATLANTIDA-OAPEE

TALLER I: DOCUMENTO DE TRABAJO CON CENTROS

Plácido Bazo, Estela D´Angelo, José Moya, Florencio Luengo, Marta Soler, Rodrigo J. García , Marcos Peñate y José Antonio Gómez

CONDICIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS EN CADA UNA DE LAS SIETE DESTREZAS PARA EL ÉXITO EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Este listado de condiciones previas se asienta en diversas bases científicas y ha tenido en cuenta un documento fundamental para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MER). Tomamos la decisión de utilizar este documento, en primer lugar, porque establece una base común para la elaboración de programas de lenguas, definiendo claramente lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes. Asimismo, define niveles de dominio de la lengua y fomenta, facilita y apoya los esfuerzos del profesorado y del alumnado definiendo objetivos útiles y realistas. También escogimos este documento porque propicia y facilita la cooperación entre instituciones. Además, proporciona una base sólida para el reconocimiento de certificados y ayuda a todos los estamentos implicados a coordinar sus esfuerzos. La propuesta ha recogido también aportaciones- que agradecemos encarecidamente- llegadas desde algunos de los 80 centros ligados al proyecto MER que lidera la OAPEE del Ministerio de Educación, con la colaboración de la mayor parte de las comunidades autónomas.



1. INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XX, la educación mantuvo la noción generalista de que adquiriendo conocimientos como saber leer y realizar operaciones matemáticas básicas, las niñas y los niños tendrían los instrumentos necesarios para insertarse socialmente y desarrollar futuros aprendizajes con éxito. La comunidad científica ha demostrado que esta ecuación no es tan sencilla. Un estudiante de secundaria puede ser capaz de leer un relato en la clase de lengua, pero no entender un problema de álgebra o un texto de historia porque no aprendió a realizar una lectura comprensiva y crítica. Algunos estudios recientes han subrayado, por ejemplo, que mientras la mayoría de estudiantes de secundaria dominan las habilidades básicas e intermedias, muchas y muchos no dominan habilidades más avanzadas que les permitan leer textos de ciencia, historia, literatura, matemáticas o tecnología (Grigg, Donahue y Dion, 2007; Kamil, 2003; OECD-UNESCO, 2003; Shanahan y Shanahan, 2008). En el siglo XXI, la sociedad del conocimiento requiere el desarrollo de competencias que permitan aprender a lo largo de la vida. El dominio de una o varias lenguas, el saber leer y escribir, pero desde una perspectiva funcional, se convierte actualmente en un elemento fundamental del éxito educativo y social. La perspectiva de la pragmática lingüística ya nos enseñó que aprender una lengua es adquirir un instrumento para "hacer cosas con palabras" (Austin, 1962). En el mismo sentido, leemos y escribimos en diferentes contextos utilizando diversos géneros textuales para hacer cosas o para aprender cosas. Esta perspectiva funcional es la que dota al desarrollo de competencias lingüísticas de un papel fundamental en el aprendizaje escolar en todas las áreas de conocimiento.

La adquisición de competencias lingüísticas es fundamental para el éxito en el aprendizaje de otras áreas disciplinares (matemáticas, ciencias naturales, sociales, conocimiento del medio, lenguas extranjeras, etc). Concretamente, estamos hablando no sólo del proceso de alfabetización en su sentido puramente instrumental (capacidad de decodificar o de conocer el sistema de escritura convencional) sino de ser capaz de leer o escribir para aprender o de ser capaz de aprender diferentes códigos lingüísticos y transferir aprendizajes a través de ellos.

Algunas investigaciones han demostrado que existe una relación directa entre alcanzar habilidades lectoras en etapas educativas tempranas y el rendimiento escolar en general, de hecho tener un buen aprendizaje en este ámbito desde un inicio está internamente conectado con el éxito académico (Kern y Friedman, 2008). Otros estudios señalan, más concretamente, el vínculo entre las competencias lingüísticas y el rendimiento académico en materias como geografía, ciencias o matemáticas. En relación con las matemáticas y las ciencias se ha destacado la relevancia de la consciencia metalingüística para su aprendizaje (Savage, Carless y Ferraro, 2007); también se indica la necesidad de avanzar en las técnicas lectoras para conseguir comprender y resolver determinados problemas matemáticos (Vilenius-Tuohimaa, Aunola y Nurmi, 2008). Con relación al aprendizaje de la biología existen investigaciones que demuestran cómo la escritura de conceptos relacionados con la materia favorece su mejor entendimiento y éste puede avanzar aún más si existe una interacción entre iguales, es decir entre el alumnado (Gunel, Hand y McDermott, 2009). Finalmente, respecto al conocimiento en geografía y la historia se ha constatado que acercar al alumnado a vocabulario y aspectos cotidianos sobre esta disciplina (Gregg y Sekeres, 2006), y trabajar estrategias de comprensión lectora en las diferentes disciplinas (Shanahan y Shanahan, 2008) ayuda a su posterior rendimiento lector en textos de carácter informativo y científico.

Por otro lado, diversos estudios han demostrado que aprender varias lenguas mejora las habilidades académicas del alumnado al incrementar habilidades implicadas en lectura, escritura y matemáticas. En concreto, se ha demostrado que el multilingüismo tiene efectos positivos sobre los estilos cognitivos, las habilidades de pensamiento divergente y la creatividad, la formación de conceptos y las habilidades lingüísticas y metalingüísticas (Diaz, 1983; Cazden y Snow 1990; Cummins, 2000; Yang y Lust, 2005). En un estudio sobre estilos cognitivos, Duncan y DeAvila (1979) demostraron que hablar más de una lengua y pertenecer a más de una cultura favorece procesos de "bi-cognitividad", al tener que cambiar de códigos lingüísticos y estilos cognitivos en función de requisitos de cada situación so-



ciolingüística. Otros estudios han indicado que el aprendizaje de otras lenguas promueve flexibilidad cognitiva y la formación de conceptos (Bamford y Mizokawa, 1991).

Las principales investigaciones han apoyado el argumento de Vygotsky (1962) de que el lenguaje promueve el desarrollo de nuevas estructuras cognitivas. En este sentido, Jim Cummins (1979) fue uno de los pioneros en demostrar los efectos del multilingüismo en el desarrollo de la conciencia metalingüística, y sus beneficios para el desarrollo cognitivo de las niñas y los niños. Al poder expresar el mismo pensamiento en diferentes lenguas, las niñas y los niños multilingües tienden a ver el lenguaje como un sistema de pensamiento y expresión entre muchos otros, ver los fenómenos bajo categorías más generales, lo que en último término conduce a una mayor conciencia de las operaciones lingüísticas.

En resumen, existe un gran consenso en la comunidad científica internacional que el desarrollo de las competencias lingüísticas y su trabajo y afianzamiento en todas las áreas curriculares es un elemento fundamental del éxito académico de las niñas, niños y jóvenes por lo que no sólo debe preocupar al profesorado de lenguas sino a toda la comunidad educativa, incluyendo profesionales de la educación, expertos en didácticas específicas, familiares y todos los agentes implicados del entorno y la comunidad.

2. CONDICIONES GENERALES

El proyecto de mejora de las competencias en comunicación lingüística debe desarrollarse a partir de asumir unas condiciones generales que la literatura científica reconoce como facilitadoras del éxito en los aprendizajes escolares en general, y en el aprendizaje de las lenguas y la alfabetización en particular. Destacamos las siguientes condiciones fundamentales:

a) **Realizar una enseñanza eficaz e igualitaria,** es decir, consiguiendo buenos resultados académicos en todo el alumnado, independientemente de su nivel socioeconómico, nivel académico de sus familias, o niveles previos de conocimiento y competencia lingüística. La Comisión Europea (2006) indica que las investigaciones sobre las políticas educativas han demostrado que equidad y eficiencia, de hecho, se refuerzan mutuamente. Ese es el horizonte de los sistemas educativos europeos. Para avanzar en esta dirección, resulta imprescindible que los alumnos y las alumnas –independientemente de su diversidad de conocimientos, capacidades, actitudes, posibilidades, etc.- participen activamente en distintas prácticas del lenguaje (D'Angelo y otros, 2003). ¿Qué papel puede asumir el contexto escolar ante esta realidad? Fundamentalmente, potenciar la organización de escenarios comunicativos que promuevan en el alumnado la discusión sobre problemas de distinta índole; que brinden la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista; que orienten la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas; que alienten la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio de la lengua como objeto de conocimiento; que propicien redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido (Lerner, 1996). En síntesis, dar espacio para que surjan enunciados diversos (propuestas, argumentaciones, conocimientos, actitudes, etc.) en torno a la resolución de una misma tarea. Todo ello teniendo en cuenta que el sostenimiento en clase de una propuesta de trabajo durante un cierto tiempo, no se garantiza sólo por lo que el docente necesite enseñar (propósitos didácticos), sino también por la resolución que representen para el alumnado los desafíos en el corto plazo (propósitos comunicativos). Desafío al que cada alumno y alumna pueda enfrentarse con su propio nivel de desarrollo (real y potencial, siguiendo los planteamientos generados a partir del interaccionismo social de Vigotsky) y la eventual mediación de sus iguales y /o adultos. En este sentido, parece lógico priorizar el desarrollo de las actividades comunicativas especificadas a través de los descriptores del MER (sección 4.4) y no en el aprendizaje formal de ciertos aspectos de la lengua (como el listado de verbos irregulares, o el análisis de la oración subordinada). Así como, potenciar el desarrollo de programas de formación de las familias que contemplen la colaboración familia-escuela pues se ha demostrado que resultan clave para aumentar los aprendizajes de todo el alumnado en el área de lengua y en la alfabetización, y en consecuencia, para mejorar su rendi-

miento escolar (Dickinson y Tabors, 2001; Jordan, Snow, & Porche, 2000, Teberosky y Soler, 2003) en todas las etapas educativas. Quehaceres todos que se asientan en la necesidad de desarrollar una enseñanza de la lengua que persiga los máximos resultados para todo el alumnado.

b) **Priorizar un enfoque funcional de la enseñanza de la lengua.** Según las indicaciones del MER y de los distintos diseños curriculares, el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística requiere de una enseñanza con claro enfoque funcional ¿Qué entendemos por enfoque funcional? Que la enseñanza gire en torno a palabras contextualizadas, es decir, siguiendo a Batjin (1979), a los enunciados (palabras e intencionalidad) que surgen del uso social de la lengua .y se organizan en diferentes géneros textuales o discursivos (por ejemplo, .cuento, guía turística, entrevistas, etc.). Evidentemente, más allá de la nomenclatura utilizada, resulta evidente que las acciones del lenguaje, en tanto aseguran nuestras funciones básicas de comunicación y representación, se plasman en productos verbales, orales o escritos, que podríamos identificar como textos (Bronckart, 1997). Entones, dado que el texto se construye socialmente a través de unidades que se coordinan de manera tal que la interpretación de cada una de ellas depende de la secuencia global en la que se inscribe (Scinto, 1986), la formación de sujetos competentes en este ámbito requiere organizar situaciones escolares en las que la conversación, la lectura y la escritura se planteen de manera lo más similar posible a cómo funcionan en la vida social. Es decir, incluyendo prácticas discursivas considerando todas las dimensiones propias del lenguaje: a) como objeto de conocimiento; b) como instrumento de comunicación y de reflexión; y c) como herramienta de aprendizaje. En este sentido, la escuela no debería desoír el hecho de que la lengua, en tanto es vehículo para el aprendizaje, debe ser aprendida como tal (Cassany, 1999). Y que, en consecuencia, las citadas prácticas discursivas, deben cubrir el espectro completo de los ámbitos sociales de la comunicación (Castellá, 1996) y en los que tiene lugar su uso. Las diferentes disposiciones legales en materia educativa coinciden con estudiosos e investigadores en que al menos debieran ser cubiertos los ámbitos sociales de uso relacionados con:

- la vida privada (familia, amigos, ...),
- la vida en sociedad (relación con las instituciones, medios de comunicación, …),
- la vida en la institución escolar y
- el ámbito de la creación verbal (creación literaria, propaganda, publicidad, …).

En este sentido, se observa que la escuela, cuando enseña la lengua entendiéndola como un objeto social, contribuye notablemente al diseño de situaciones didácticas que requieren el uso de una amplia gama de materiales escritos, más allá de la restricción que presenta la enseñanza basada en libros “únicos” y en fichas de aprendizaje. Por consecuencia, amplía el uso y el perfeccionamiento de los géneros discursivos genuinamente escolares (redacción, resumen, poema, cuento,…) dando lugar a otros ámbitos y géneros igualmente presentes en la vida social de la ciudadanía. Conforme incluye el uso de géneros discursivos que suelen estar ausentes de las prácticas escolares, puede superar las perspectivas metodológicas que, por un lado, centran la enseñanza de la lengua en el área específica (y no en todas las áreas disciplinares) y, por otro, priorizan la enseñanza a través del metalenguaje (fragmentando los contenidos lingüísticos en orden de sus dificultades lingüísticas para abordarlos de manera lineal y descontextualizada). ¿Por qué? Porque entiende que, aprender a leer y a escribir una lengua sin utilizarla -es decir, sin producir e interpretar géneros textuales acorde con las distintas funciones que ofrece esa lengua para su comunidad de hablantes-, es una cuestión, por lo pronto, difícil ya que no se provee de experiencias comunicativas suficientes para entender las normas lingüísticas de dicha lengua. Es imprescindible que, quien aprende una lengua, pueda establecer sus propias interrelaciones socio-cognitivas entre el uso de esa lengua (pragmática) y la reflexión de sus normas (lingüística).



En síntesis, el enfoque funcional de la lengua significa propiciar que se comprendan y produzcan diferentes géneros textuales en íntima relación con los contextos de comunicación y las intenciones de los hablantes (por ejemplo, utilizar diferentes fuentes de información para resolver problemas académicos de todas las áreas disciplinares). En este orden, el aprendizaje dialógico de la lectura y la escritura conduce a la compresión de los diferentes textos (Wells, 2001; Aubert et al, 2008), desde literatura clásica (Flecha, 1997; Loza, 2004) a textos científicos, prensa o internet.

Llegado este punto, es importante señalar no obstante que, una enseñanza funcional, no implica, ni mucho menos, la adaptación del currículum a las posibilidades sociales del contexto en el que interactúa cada alumno o alumna ya que, en la práctica, podría llevar a reducir significativamente las posibilidades de aprendizaje de un determinado perfil del alumnado. ¿Por qué? Porque esta adaptación, considerando los aspectos de eficiencia y equidad mencionados en la condición anterior (Comisión Europea, 2006) -así como el componente social del lenguaje y del discurso en el desarrollo de la competencia comunicativa-, no sería ni eficiente ni igualitaria y, por el contrario, podría generar ciertas situaciones de exclusión.

c) **Respetar la disparidad de niveles lingüísticos** que se dan entre las categorías de tipo receptivo (compresión auditiva, de lectura y audiovisual) y las de tipo productivo o interactivo (expresión e interacción oral y escrita). Hacer una clara distinción entre los contenidos lingüísticos de los que sólo se espera un conocimiento pasivo y de los que se espera un uso activo, conlleva un tipo de enseñanza que se centre en las actividades de comunicación y no en los conocimientos teóricos de una lengua en particular. El respeto a la disparidad de niveles implica la no segregación del alumnado por niveles de competencia en los ámbitos receptivos y productivos del lenguaje. La investigación educativa ha demostrado que la separación de estudiantes por niveles de habilidad dentro de un mismo centro (streaming) disminuye las oportunidades de aprendizaje y éxito (Braddock & Slavin, 1992; Flecha, 1990; William & Bartholomew, 2004; OECD, 2007). Además se ha identificado que, cuando se practica la segregación por niveles, el alumnado situado en los sectores de nivel bajo suele pertenecer a los grupos sociales más vulnerables, reproduciéndose así el círculo cerrado del analfabetismo y la desigualdad escolar (Ladson-Billings, 1994; Oakes, 1985). Por el contrario, partiendo de la condición de respeto, las prácticas inclusivas contribuyen a reducir la disparidad de niveles lingüísticos. En este sentido, el trabajo de Bárbara Rogoff (1990), desde una perspectiva vigotskyana, concluye que las interacciones entre alumnado con diferentes puntos de vista y niveles de conocimiento fomentan la intersubjetividad y el desarrollo cognitivo. El proyecto europeo INCLUD-ED (2006-2011) demuestra que las escuelas europeas de éxito en contextos de diversidad cultural agrupan heterogéneamente al alumnado y, además, utilizan los recursos humanos adicionales para organizar esa inclusión, sin segregar a ningún niño o niña. Por otro lado, el respeto a la diversidad del alumnado requiere que los criterios de evaluación atiendan al proceso de transformación que manifiestan las conceptualizaciones, recursos y conflictos cognitivos que construye cada sujeto cognoscente. En el caso del sistema de escritura, se cuenta con un caudal de conocimiento teórico que permite interpretar el recorrido evolutivo de las conceptualizaciones que realizan las niñas y niños (Ferreiro y Teberosky, 1979). La contribución de la psicogénesis al análisis del desarrollo del sistema de escritura resulta un referente teórico válido a la hora de organizar prácticas de lectura y de escritura, así como, de acompañar al alumnado en su proceso de evaluación y mejoras textuales. En el caso de la evaluación, por ejemplo, el reconocimiento docente de los distintos niveles alcanzados en el proceso de conceptualización del sistema de escritura por parte del alumnado, permite comprender con más agudeza, (y ”normalizar”) la diversidad que se expresa en un grupo clase. Y, de forma complementaria, la identificación de los errores cognitivos propios de cada momento del proceso, permite acompañar al alumnado en su proceso de reflexión acerca del trabajo realizado desde el respeto a su saber y la búsqueda del “éxito”, cuestión que propiciará una imagen de capacidad que, en todo caso, afianzará la autoestima del que aprende.

d) **Colaboración de todas las áreas en el desarrollo de la comunicación lingüística**. La comunicación, obviamente, no es exclusiva del área lingüística ya que el alumnado debe ser capaz de comprender, explicar, redactar,… géneros textuales diversos (noticia periodística, ensayo, definición, instrucciones, etc.) en relación con los contenidos de todas las áreas curriculares. Por consecuencia, en tanto se requieren trabajar las exigencias de los textos en relación con intenciones comunicativas específicas, estas áreas constituyen contextos apropiados para leer diferentes textos de diversas maneras (intensiva, extensiva, exploratoria, puntual, selectiva,…), así como, para emprender procesos de escritura asumiendo que, al escribir, aprendemos de lo que escribimos pues la escritura es un instrumento para transformar el conocimiento (Tolchinsky y Simó, 2001). Asimismo, se hace necesaria una relación muy estrecha entre los contextos de aprendizaje de todas las lenguas. La perspectiva de la transversalidad del lenguaje en las áreas curriculares no lingüísticas, aporta estrategias metodológicas a todas estas situaciones. Ahora bien, esta perspectiva no significa, ni mucho menos, inventar situaciones extraordinarias para que los alumnos lean y escriban en las diversas asignaturas sino, por el contrario, requiere considerar las prácticas discursivas que implica cada temática y disciplina afín para transformarlas, de aprendizajes obvios y ocultos, a objetos de reflexión e importantes en sí mismos. La coordinación y la definición de las condiciones de éxito y estrategias deben ser analizadas conjuntamente y compartidas en la medida de lo posible.

Distintas investigaciones de corte psicolingüístico (Smith, 1983; Goodman, 1982) han caracterizado a la lectura como un proceso de construcción de significados y pusieron en evidencia que los conocimientos previos del lector sobre la temática del texto constituyen uno de los factores determinantes de la interpretación. Por su parte, investigaciones psicológicas han aportado conocimiento acerca de las ideas infantiles sobre objetos naturales y sociales (Delval, 1999; Castorina y Lenzi, 2000; Driver, 1989) y sus resultados contribuyen a la comprensión de los marcos interpretativos desde los cuales los niños abordan los textos escolares de ciencias sociales y ciencias naturales. En este contexto, se señala la importancia de compartir la lectura porque permite el contraste de opiniones, argumentar, volver al texto, conocer el propio proceso de comprensión, atracción o rechazo por lo que se lee (Colomer, 2005). Leer con los demás permite, entonces, pasar de la comprensión a la interpretación, a los sentidos connotados, implícitos, más relacionados con la capacidad para razonar y con la elaboración de juicios. Nos estamos refiriendo a la asimilación de aquellos contenidos que, subyacentes al discurso enunciado, delatan su ideología; ideología que no tiene por qué ser sólo política. La ideología se refiere a todo: también a la ecología, la ciencia, la violencia doméstica, la pobreza, la migración, los derechos, los deberes, las minorías o las tareas cotidianas (Cassany, 2006).

Otro tanto ocurre con la escritura. Similares procesos de construcción de significados, de aplicación de conocimiento del mundo, de metacomprensión de la propia actividad escritora y de sustento de una forma de pensar determinada tienen lugar en el proceso de producción escrita; de manera tanto más profunda y evidente cuanto mayor es el grado de competencia comunicativa del individuo respecto a la lengua en cuestión, cuanto más experto es como escritor.

e) **Priorizar las actividades comunicativas en los procesos de evaluación**. De acuerdo con el MER, los descriptores permiten definir las actividades de clase y establecer su evaluación. En ese sentido, hay que significar la supremacía de los descriptores de las actividades comunicativas sobre los de corrección lingüística e incluir la evaluación del uso de la lengua y de las habilidades de alfabetización en situaciones que resulten reales, realistas o imaginarias, como ser, la lectura y la escritura de un texto científico, informativo o literario. “Aprender a leer y a escribir” en una determinada lengua permite formar parte, definitivamente, de la cultura escrita que la misma representa. Ahora bien, en tanto estos procesos son complejos, su aprendizaje resulta muy complicado y extendido en el tiempo. Sin embargo, durante mucho tiempo ha tenido consenso la idea de que, una vez que se aprendía a escribir y a leer (como sinónimo de conocer el código escrito), sería suficiente que el docente indicara un conjunto de consignas adecuadas y sugerentes, junto a algunos modelos de estructura, para que el alumnado, por ejemplo, produjera textos. En concordancia con estas ideas, el objeto de las correcciones del docente se centraba, solamente, en la superación de



las dificultades ortográficas y de puntuación. Por contrapartida, las investigaciones han puesto en evidencia que todo proceso de lectura y de escritura es mucho más complejo y que, incluso, lo que los adultos pensábamos sobre nuestra propia producción lingüística, se acerca muy poco al fenómeno real de los usos del lenguaje verbal escrito. Por tanto, esta complejidad tiene que reflejarse en la evaluación de la competencia comunicativa del alumnado.

En este marco, los numerosos estudios sobre la psicogénesis de la escritura (Read, 1975; Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1980; Tolchinsky, 1993 han permitido, por la solidez de su fundamentación científica, una profunda reflexión sobre la relación que existe entre las prácticas de lectura y de escritura que realizan los niños y las niñas dentro y fuera del ámbito escolar. ¿Cuáles han sido los principales aportes de estas investigaciones? Teniendo en cuenta que la construcción del conocimiento se genera en relación con el desafío de indagar, interactuar e interpretar los distintos objetos de conocimiento, las investigaciones psicogenéticas han registrado las ideas o "hipótesis" que los niños y las niñas ponen continuamente a prueba frente a la lengua escrita hasta llegar a alcanzar, en proceso evolutivo, el conocimiento objetivo y convencional. Este análisis ha tenido una importante resonancia en el ámbito educativo, fundamentalmente en relación con los procesos de alfabetización inicial de una lengua y en los de atención a la diversidad a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. Por ejemplo, el hecho de que el docente conozca el proceso de conceptualización del sistema de escritura por el que transitan todos los niños y las niñas que aprenden una lengua hasta redescubrir la convencionalidad de su código escrito (cada uno a su ritmo y posibilidades, y en íntima relación con sus experiencias con el lenguaje escrito en los entornos cotidianos donde interactúa), ha obligado a revisar, entre otras cuestiones, los criterios de evaluación y el concepto de error durante el aprendizaje de la escritura. Es decir, el profesorado ha comenzado a perder el "miedo pedagógico" que históricamente han generado las equivocaciones de quienes aprenden a escribir y a leer, al tiempo que, ha potenciado el desarrollo de su competencia en comunicación proponiéndoles el uso social de diferentes géneros textuales aunque no dominen el código escrito. En cuanto a la evaluación, se ha puesto el acento en las transformaciones evolutivas de los saberes infantiles, cuestión indispensable para poder "acompañar" a cada niño o niña, desde el respeto a su saber (aunque aún no sea convencional) y el afianzamiento de su autonomía como escritor, a realizar procesos de revisión de algunas de sus producciones escritas. La satisfacción de los niños y niñas por el trabajo realizado surge a partir de que éste es valorado por el adulto y, a su vez, retroalimenta el deseo por seguir aprendiendo. Interrelaciones importantes que dan sentido a interpretar los "errores cognitivos" típicos del proceso de conceptualización del sistema de escritura.

f) Unir la mejora de la enseñanza con el desarrollo profesional de los docentes. La investigación sobre los procesos internos de mejora de la escuela y desarrollo profesional de los docentes, junto con las aportaciones procedentes de algunos estudios sobre el asesoramiento de escuelas (Fullan, 2001, 2002; Lieberman y Miller, 2003; Bolívar, 1999, 2000a; Stoll, Fink y Earl, 2004; Escudero, 1991; García, Moreno y Torrego, 1996; Arencibia y Guarro, 1999...), aportan suficientes argumentos y experiencias sobre la relevancia de que los centros educativos se organicen en comunidades éticas de profesionales. Nos referimos a la importancia de que el profesorado trabaje colegiadamente para alcanzar metas discutidas y consensuadas, aprendiendo de su propia historia, sintiéndose parte de los contextos sociales en los que despliegan su tarea y colaborando con el resto de agentes educativos para lograr el máximo desarrollo personal y social de todos y cada uno de sus estudiantes. De este modo, entramos en la exigencia ética de que cada docente haga frente al compromiso profesional que tiene consigo mismo, derivado de la preexistencia de una moral cívica, que obliga al profesorado como "profesional" de la enseñanza a realizar el mejor desempeño de su tarea y a garantizar el más excelente de los aprendizajes en 'todos' y 'cada uno' de los estudiantes. Para cumplir con esta exigencia —necesaria en justicia—, es preciso poner en práctica un conjunto de *secuencias estratégicas* de desarrollo profesional que aseguren el mejor desempeño laboral, entre otras, el análisis grupal de ideas sobre enseñanza y aprendizaje; la valoración conjunta de decisiones curriculares, de

materiales didácticos...; el desarrollo de procedimientos de observación 'entre iguales' sobre prácticas de aula; la participación en proyectos que impliquen la descripción, la explicación, la valoración y la propuesta colectiva sobre determinados procesos de enseñanza y de aprendizaje; ... Este estilo de trabajo secuenciado precisa de una serie de referencias (García Gómez, 2007) que contemplen, entre otras exigencias, la imprescindible reflexión individual y colectiva de la práctica profesional y la elaboración y el desarrollo de planes de mejora de los aprendizajes, insertados en contextos vitalmente significativos.

g) **Promover la creación de redes de escuelas.** Cualquier mejora de la enseñanza es el resultado de la acción conjunta interprofesional y, a ser posible, *soportada en redes de escuelas* (que ponen en relación a varios centros de enseñanza; que comparten recursos; que intercambian sus respectivas especializaciones; que experimentan una misma línea de innovación…). Existen bases sólidas para el crecimiento y la adopción de esta idea en la vida organizativa e institucional, y para comprender la innovación y el cambio educativo en este momento. Las nuevas líneas del pensamiento social, político y administrativo nos han proporcionado una base cada vez más sólida para considerar las redes que se derivan de la interpretación de las organizaciones y los sistemas de aprendizaje como comunidades, y su conceptualización, en tanto importantes nodos en la evolución y el establecimiento de redes de aprendizaje. Las redes proporcionan apoyo ("*coaching")* y evaluación del desarrollo de prácticas profesionales y progresos en su capacitación. Aportan también principios de funcionamiento y formación en el uso de la red y hacen accesibles a la sociedad un conjunto las buenas prácticas generadas por sus miembros, herramientas para la innovación en las tareas de enseñanza y aprendizaje, y en los modelos y las referencias de implicación de la comunidad educativa, de participación del alumnado, de cooperación con agentes externos (padres, empresas), de dirección y de administración… Las ideas sobre la conformación de comunidades en red han sentado las bases para el establecimiento y la elaboración de nuevas formas de pensar sobre la moralidad política, la política pública y las relaciones administrativas, y para la creación de nuevas formas, estructuras e interacciones sociales, con implicaciones de gran alcance para la educación y sus instituciones (Chapman y Aspin, 2008).

h) **Trabajo coordinado entre escuela, familia y comunidad.** Abogamos por asegurar la presencia integrada de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en tareas sociales de relevancia, en tanto son la garantía de consecución de las competencias básicas en la actuación diaria del aula y del desarrollo del curriculum real de los centros. Esta perspectiva permite dar cohenrencia al conjunto de actuaciones inconexas de nuestros centros: asignaturas, proyectos, planes, activad extraescolar y actividad complementaria, papel de familia y contexto. Se propone desarrollar, entonces, el nuevo concepto de competencias en los cinco niveles de integración curricular en un proceso ascendente, lento y asesorado, hasta conseguir una propuesta coherente de proyecto curricular y proyecto educativo, basado en tareas relevantes y compromisos educativos entre las áreas, y éstas con la acción de familia y comunidad. En la actual sociedad de la información, el aprendizaje escolar depende fundamentalmente de la coordinación entre escuelas, familias y comunidades (Elboj et al, 2002). La investigación ha demostrado que las prácticas familiares y sus actividades de implicación y participación en el centro escolar tienen más impacto en el éxito académico de las niñas y los niños que el nivel socioeconómico, cultural o etnicidad de la familia; el nivel educativo de los padres; o la lengua que se habla en casa (Hidalgo, Epstein & Siu, 2002; Comer, 1980). Dicho esto, cabe destacar que no todo tipo de participación de la comunidad tiene los mismos resultados en el aprendizaje. Existen evidencias de que la participación de tipo decisorio, evaluativo y educativo mejora el éxito académico, y no la de tipo informativo y consultivo (INCLUD-ED, 2006-2011). Es decir, hay mejores resultados cuando las familias tienen poder de decisión sobre aspectos escolares relevantes como el curriculum; y participan en la evaluación del trabajo del centro y, de forma directa, en procesos educativos de la escuela, dentro y fuera del aula, tanto con los niños y las niñas como en su propia formación. Siguiendo en esta línea, estudios sobre alfabetización familiar han demostrado un impacto significativo en los procesos de alfabetización



del alumnado (Purcell-Gates, 1995). Todo esto señala que la participación de las familias así como la comunidad en los centros educativos, aparte de convertir las escuelas en espacios públicos democráticos (Apple & Beane, 2007), aumenta la calidad educativa. En el caso concreto del aprendizaje de la lengua, numerosos estudios también han demostrado los efectos de esa coordinación, y su especial importancia en el caso de grupos culturales minoritarios, donde puede haber una falta de sincronización entre las prácticas de alfabetización escolares y del hogar (Irvine, 1990) que perjudique el proceso de aprendizaje y consolidación de la lectura y la escritura (Cazden & Leggett, 1981; Mohatt & Erickson, 1981; Compton-Lilly, 2003). Cuando el entorno participa en los centros educativos contribuyendo sus saberes, se reduce la desconexión cultural y mejora la motivación por el aprendizaje y los resultados en materias instrumentales como la lengua (González, Moll & Amanti, 2005). Cuando familiares participan en actividades formativas como las tertulias literarias dialógicas de personas adultas, se transforman interacciones con la cultura escrita en el entorno y los referentes lectores, mejorando los aprendizajes de niños y niñas (Soler, Valls, Flecha, 2008).

i) **Integrar curriculum formal, informal y no formal.** La necesaria integración de los contextos en los que se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje que se describe en la nueva propuesta curricular conlleva la integración paralela del curriculum formal, informal y no formal. Una recomendación que en este sentido recoge la nueva propuesta legal trata de asegurar la necesidad de elaborar propuestas de trabajo, tareas de contenido y acciones de relevancia social que pongan en contacto la propuesta tradicionalmente académica y formal con los tiempos familiares y sociales. Nuestra apuesta recoge la propuesta europea y la de la LOE en relación con establecer los necesarios compromisos escuela-familia-comunidad para la consecución de las competencias que, sin obviar la necesaria y básica responsabilidad de la escuela, permita ligarla a la acción formativa de la familia y del espacio comunitario. Formación que, en el contexto de las características de la sociedad actual -valores hegemónicos, pautas de la cultura relacional, ambigüedad en los mensajes sociales, modalidades interactivas dependientes, entrecruzamientos de informaciones, propuestas de ocio, relaciones de poder, etc.-, la escuela puede (debe) asumir un papel activo para convocar proyectos participativos que resulten auténticos desafíos para el alumnado en cuanto a desarrollar competencias comunicativas en tomo a discernir opciones, tomar decisiones, argumentar planteamientos, etc. desde una actitud crítica. Dentro de este panorama, surge el interés por organizar proyectos que convoquen a compartir acciones de conversación, lectura y escritura en el contexto de comunidades de interpretación. Es decir, actuar como lectores y lectoras singulares compartiendo, en relación con lo escrito, un mismo conjunto de competencias, usos, códigos e intereses (Cavallo y Chartier,1998). Es decir, fomentar las prácticas de lectura y de escritura en relación con los contextos de interpretaciones, las pluralidades de uso y la materialidad de los textos. Ampliar el concepto de lectura escolar y expandirlo hacia el de comunidades lectoras y escritoras permite, a la vez que un mayor análisis de la cultura escrita, trascender la institución educativa y posibilitar la participación e inclusión de otros espacios y de otros actores (padres, abuelos, vecinos, organizaciones sociales y comunitarias, etc.) en la tarea de apoyar el desarrollo de competencias.

j) **Incorporar el uso de la tecnología como recurso de aprendizaje y soporte textual.** La presencia de los nuevos recursos tecnológicos en la sociedad de la información nos plantea un reto cotidiano en la tarea de las aulas. No es pertinente, entonces, que durante los procesos de enseñanza se establezcan rupturas entre el uso del libro de texto y la pizarra, y el de los recursos digitales que los tiempos imponen. Hacer compatible una y otra modalidad permitirá gestionar los tiempos de cambio entre lo textual y lo hipertextual. Las acciones del aula que incluyan propuestas de trabajos, proyectos y tareas cotidianas en contacto con pantallas -cercanas a blogs, webs, etc.-, le propician al alumnado la posibilidad de establecer ciertas líneas de continuidad entre el tiempo escolar y el extraescolar. Al tiempo, potencian las oportunidades para desarrollar interesantes ámbitos de la competencia comunicativa: buscar informaciones conforme a determinados criterios; seleccionar la información encontrada; valorar las distintas fuentes de información, etc. Todo ello lleva a proponer la integración de estrategias textuales e hipertextuales, indagando en nuevos modos y

bancos de datos de la información en cada una de las áreas. En el contexto actual, como en otros momentos de la historia de la humanidad, las prácticas de la lectura y de la escritura se redefinen constantemente, llegando a adquirir nuevas formas, significaciones y usos. Hoy, evidentemente, las fuertes transformaciones que generan las tecnologías de la comunicación y la información en la vida cotidiana dan lugar a importantes cambios en las prácticas de la lectura, las formas de escribir, las maneras de acceder a la información y a la literatura, etc. En este contexto, la lectura y la escritura siguen vivas aunque, seguramente, de manera distinta a la de algunos años atrás. Hoy conviven los soportes en papel con los digitales; los libros con las tecnologías digitales y la omnipresencia de los medios audiovisuales; la lectura en papel con la lectura en la pantalla del ordenador y en el móvil, etc. Sigue viva la escritura a mano alzada y también a través del teclado, y los puntos y las comas se las tienen que ver con las nuevas abreviaturas de los mails y los mensajes de texto. La biblioteca familiar y la escolar siguen siendo, evidentemente, lugares de consulta si bien conviven con blogs, páginas webs y foros, ámbitos donde reina el exceso y la dispersión de la información. Evidentemente, el uso de este amplio bagaje de herramientas culturales afianza la necesidad de que la enseñanza se plantee funcional para sus tiempos.

k) Prestar atención a la interrelación de la competencia comunicativa con el resto de competencias y con los modelos de pensamiento, de manera especial con la competencia social y ciudadana y con el pensamiento crítico.

Aunque suele afirmarse -de manera cierta- que todas las competencias están relacionadas entre sí formando un universo cohesionado, no es menos cierto que el más somero análisis de los elementos que componen el currículo en vigor nos revela una especial relación de cercanía entre las competencias comunicativa, social y ciudadana. Desde el punto de vista comunicativo, esto es plenamente coherente tanto con las diversas formulaciones del concepto enunciadas por instancias políticas (CCE) y lingüísticas (Hymes) como con conceptos más específicos y disciplinares, del estilo de los géneros discursivos (Castellá, 1996). El pensamiento crítico por su parte incide, tal como se ha apuntado anteriormente, sobre los aspectos connotativos e ideológicos, subyacentes al discurso; aspectos sobre los que conviene que la ciudadanía de nuestro tiempo se forme para poder desenvolverse con libertad y autonomía en la selva de contenidos implícitos y connotados que es la comunicación de nuestros días.

3. CONDICIONES ESPECÍFICAS DE LAS SIETE DESTREZAS

3.1. Desarrollo de la propuesta: condiciones específicas de las diferentes destrezas en comunicación lingüística

Para desarrollar las siete condiciones de éxito de la comunicación lingüística organizamos una propuesta o banco de datos de mejora para que los centros puedan definir su proyecto de mejora integrando sus experiencias. Intentaremos en este primer documento describir algunas condiciones de éxito (a modo de competencias) en cada una de las siete destrezas de la comunicación lingüística, en sus modos de desarrollo productivos, receptivos e interactivos, tal y como se establecen en el MER. Pasaremos luego, en un segundo documento (Taller II), a determinar de forma específica las mismas competencias según sus niveles de adquisición en cada etapa educativa, indicando estrategias de enseñanza y aprendizaje a desarrollar con el profesorado en la escuela y, de forma complementaria, con la familia y la comunidad. En este segundo documento diferenciaremos estrategias para el aprendizaje con lenguas extranjeras y con lenguas maternas, teniendo en cuenta que las estrategias propuestas se van a trabajar no únicamente en las clases de lenguas sino en todas las áreas curriculares.

Por último, contemplamos una propuesta de módulos de formación en las diferentes estrategias propuestas. Esperamos poder contar con la colaboración de los centros para que integren en este documento borrador sus experiencias de éxito, de forma que, dispongamos de un banco de datos sobre condiciones y estrategias, contrastado por la investigación y las experiencias convalidadas por prácticas de éxito. Estas serían las siete destrezas a desarrollar en el marco de mejora y el calendario



que desarrollaremos en las orientaciones o guía para la gestión del proyecto curricular y el proyecto educativo final del que adelantamos los documentos posteriores:

1. productiva hablar
2. productiva escribir
3. receptiva escuchar.
4. receptiva leer
5. receptiva audiovisual.
6. interactiva conversar.
7. interactiva escribir

3.2. Condiciones específicas y competencias para las siete destrezas en comunicación lingüística

En este apartado describimos algunas condiciones específicas de la comunicación en cada una de las siete destrezas. Estas condiciones, que serán retomadas y ampliadas en el Taller II, se plantean como competencias lingüísticas que se pueden desarrollar en las diferentes áreas de conocimiento que forman parte del currículo escolar, de acuerdo con los diferentes niveles educativos. Cada una de estas competencias se puede desarrollar a partir de las propuestas de determinadas estrategias educativas y de la intervención de docentes, familiares, compañeros y compañeras, comunidad (propuesta del Taller 2). Se plantea la posibilidad de priorizar en cada centro aquellas que se considere por consenso de mayor urgencia y pueda formar parte de unos mínimos comunes.

3.2.1. Condiciones de éxito de la destreza productiva hablar

SUBCOMPETENCIAS (a desarrollar de forma específica en cada nivel educativo)	Contextualización que hace cada materia, departamento, ciclo…
1. Expresarse libremente – con la corrección propia de su propio nivel – explicando elementos de su vida cotidiana, expresando sentimientos, estados de ánimo, gustos, planes, rutinas... 2. Ser capaz de organizar y estructurar exposiciones breves para toda la clase sobre algún tema alejado de su experiencia cotidiana. 3. Saber utilizar diferentes géneros discursivos (familiares y académicos). 4. Realizar descripciones oralmente. 5. Formular y contestar preguntas. 6. Expresar opiniones. 7. Utilizar el lenguaje para cooperar con los compañeros y las compañeras, y coordinar trabajo en equipo. 8. Reflexionar sobre hechos comunicativos que ocurren en el aula. 9. Memorizar y/o decir en voz alta palabras, oraciones, canciones, rimas, poemas, etc., ensayados previamente. 10. Exponer oralmente un relato leído (de película, cuento, novela, texto científico, etc.) 11. Exponer temas de estudio consultando notas tomadas durante el desarrollo de una exposición oral. (Utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social).	

3.2.2. Condiciones de éxito de la destreza productiva escribir

SUBCOMPETENCIAS (a desarrollar de forma específica en cada nivel educativo)	Contextualización que hace cada materia, departamento, ciclo…
1. Escribir (o copiar) palabras, oraciones y/o textos auténticos, recurriendo a las propias ideas de cómo se escribe (proceso de apropiación del sistema de escritura convencional). 2. Escribir palabras y frases partiendo de un apoyo visual y/o auditivo. 3. Escribir con distintos tipos de grafía. 4. Escribir palabras conocidas con la ortografía correcta. 5. Construir textos a partir de modelos dados, preguntas orientativas, esquemas, etc. Reflexionar sobre ellos. 6. Construir textos libremente, relatando y/o describiendo experiencias, opiniones y/o sentimientos. 7. Escribir en diferentes géneros (expositivo, literario, científico, noticia, carta, comentario crítico, notas de opinión, etc.). 8. Escribir textos con coherencia y cohesión. Incrementar el uso de conectores variados en las distintas prácticas de escritura. Revisar textos escritos mejorando su coherencia y cohesión. 9. Identificar, en las propias producciones escritas, contenidos de gramática y ortografía aprendidos, justificando en cada caso su uso. 10. Reconocer y utilizar los signos de puntuación y otras convenciones del lenguaje escrito. 11. Resumir textos de estudio, tomando nota de una exposición oral o texto e informando por escrito acerca de lo estudiado. Agrupar, integrar, clasificar, jerarquizar y ordenar las notas tomadas. 12. Preparar y desarrollar exposiciones, entrevistas, debates, etc. con el objeto de profundizar en el estudio de diversos contenidos curriculares. (Utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social).	

3.2.3. Condiciones de éxito de la destreza receptiva escuchar

SUBCOMPETENCIAS (a desarrollar de forma específica en cada nivel educativo)	Contextualización que hace cada materia, departamento, ciclo…
1. Escuchar y seguir la línea argumental de la narración de un texto literario (cuentos, poesías, fábulas), explicación de un tema, relato de un acontecimiento, etc., con las ayudas necesarias. 2. Captar el sentido global de exposiciones orales (diálogos, relatos) emitidas por medios audiovisuales (radio, CD, DVD…) y pronunciadas con claridad y lentitud. 3. Extraer información específica de exposiciones orales emitidas por medios audiovisuales. 4. Escribir lo esencial de lo que escucha (tomar apuntes), al mismo tiempo que presta atención a cómo continúa la exposición oral. 5. Organizar lo que escucha en esquemas o diagramas y otros signos que complementen el texto. 6. Entender instrucciones y secuencias de instrucciones dadas por el profesorado. 7. Escuchar con atención la lectura explicativa que hacen los demás (compañeros y compañeras de aula), así como sus comentarios y opiniones. 8. Escuchar y realizar tareas del tipo: relacionar, secuenciar, contrastar con la información visual, etc. (principalmente, en lengua extranjera). 9. Escuchar y entender una canción previamente trabajada en clase (Utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social).	



3.2.4. Condiciones de éxito de la destreza receptiva leer

SUBCOMPETENCIAS (a desarrollar de forma específica en cada nivel educativo)	Contextualización que hace cada materia, departamento, ciclo…
1. Leer y entender palabras, frases y/o textos cortos con o sin ayuda visual. 2. Captar el sentido global de un texto corto, utilizando diferentes estrategias (adivinando el significado de palabras desconocidas, centrándose en las frases fundamentales para realizar la tarea, etc.). 3. Leer de forma autónoma y extraer información específica de un texto (noticias, instrucciones, explicaciones, etc.). 4. Captar la estructura interna del texto y su organización a través de diferentes textos discontinuos (organigrama, mapa conceptual, funciones de cada párrafo, etc.). 5. Leer historietas o cómics por placer. 6. Leer libros por placer (que tengan un nivel lingüístico ligeramente superior al de cada alumno/a). 7. Leer textos en voz alta (con audiencia) utilizando la entonación adecuada en el marco de un contexto comunicativo específico. 8. Encontrar significados en los textos a través de procesos compartidos. 9. Comentar con los demás el contenido de textos leídos por uno/a mismo/a y por otros/as. Argumentar su recomendación a otros lectores y lectoras. 10. Leer en diccionarios, enciclopedias, atlas, periódicos, revistas, etc. para identificar la información que resulte necesaria en determinadas contextos comunicativos. (Utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social).	

3.2.5. Condiciones de éxito: destreza receptiva audiovisual

SUBCOMPETENCIAS (a desarrollar de forma específica en cada nivel educativo)	Contextualización que hace cada materia, departamento, ciclo…
1. Comprender la idea principal de videos en lengua que ha sido practicada (…) con anterioridad y adaptada a su nivel. Extraer información específica de dichos vídeos. 2. Identificar elementos y frases esenciales a través de la visualización repetida de un documento audiovisual. 3. Familiarizarse con los diferentes formatos utilizados para la presentación de documentos audiovisuales (noticias, documentales, series, cuentos, películas, etc.). 4. Distinguir el tema principal de las noticias de la TV con el apoyo visual que complementa el discurso. 5. Leer, escribir y jugar con palabras a través de juegos de ordenador y procesador de textos. 6. Leer y extraer información a partir de textos en internet. 7. Guardar un texto en la memoria del ordenador y volver sobre él para hacer nuevas mejoras. 8. Utilizar posibilidades comunicativas del entorno internet para la cooperación y el trabajo en equipo (wiki, blogs, messenger, fórums, diseño web, etc.). 9. Descubrir cómo el texto y la imagen se entrelazan en determinados géneros discursivos (historietas, comic, publicidad, etc.) para generar significados. 10. Intercambiar ideas y datos que permitan aproximarse a la credibilidad de la información obtenida por diferentes medios y en diversas fuentes (periodísticas, televisivas, Internet, etc.). 11. Reflexionar sobre los recursos publicitarios y sobre los efectos que se pretende provocar en los destinatarios. 12. Participar en exposiciones y otras actividades audiovisuales organizadas en la comunidad educativa. (Utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social).	

3.2.6. Condiciones de éxito. Destreza interactiva conversar

SUBCOMPETENCIAS (a desarrollar de forma específica en cada nivel educativo)	Contextualización que hace cada materia, departamento, ciclo…
1. Comunicar e intercambiar información interactuando con el maestro o la maestra o sus compañeros y compañeras. 2. Entender y formular preguntas e instrucciones (dar o recibir una orden, pedir o dar algo, realizar una consulta…) y reaccionar lingüísticamente ante ellas. 3. Interactuar en un juego utilizando el lenguaje como elemento de mediación. 4. Cooperar con compañeros y compañeras (trabajo en parejas o equipo), utilizando el lenguaje como elemento de mediación. 5. Conversar habitualmente en ámbitos familiares, escolares, de tiempo libre, etc. Atender lo que dicen los demás durante la conversación. Comunicar, intercambiar y comprobar información sobre actividades y gestiones habituales de la vida cotidiana y sobre actividades del pasado. 6. Identificar el tema de una conversación, saber expresar e intercambiar opiniones sobre cuestiones inmediatas, realizar sugerencias y responder a ellas, tanto en contextos formales como informales. 7. Seguir el hilo de la conversación durante períodos cada vez más largos. 8. Comentar literatura, textos científicos o textos periodísticos en ámbito escolar (entre iguales y con adultos familiares y docentes). 9. Recomendar un texto que se ha leído, fundamentando la opinión con argumentos. 10. Dialogar a través de medios interactivos audiovisuales y virtuales con alumnos y alumnas de otros centros sobre temas que se adecuen a sus intereses. (Utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social).	

3.2.7. Condiciones de éxito de la destreza: interactiva escribir

SUBCOMPETENCIAS (a desarrollar de forma específica en cada nivel educativo)	Contextualización que hace cada materia, departamento, ciclo…
1. Transmitir a través de la escritura de textos concisos (cartas, notas, correos electrónicos, mensajes) información e ideas relacionadas con su entorno académico y personal. 2. Escribir cartas siguiendo modelos dados. 3. Escribir textos de diferentes géneros tomando en cuenta al destinatario o a los destinatarios (reales o imaginados) planificando el texto, elaborando la primera versión y las revisiones sucesivas hasta llegar a la versión final, con arreglo a intenciones comunicativas específicas. 4. Escribir libremente textos auténticos, dando información sobre sí mismo o sobre experiencias vividas, o con otras intenciones comunicativas. 5. Reescribir textos leídos y comentados (“escribir el texto con las propias palabras”). 6. Revisar aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión textual de lo que se ha escrito. Consultar con otras personas (entre iguales, con personas adultas), leerles lo escrito o pedirles que lean lo que han escrito. 7. Recabar, retener, jerarquizar, organizar y comunicar informaciones en contexto de estudio, con la ayuda de una persona adulta (“escribir para aprender”). 8. Producir textos críticos en relación con una obra literaria determinada (recomendar por escrito un texto leído). (Utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social).	



Referencias bibliográficas

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Braddock, J.H.; Slavin, R.E. (1992) *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.

Bamford, K. W., & D. T. Mizokawa. (1991). Additive-Bilingual (Immersion) Education: Cognitive and Language Development. *Language Learning*, 41 (3), 413-429.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007). *Democratic schools. Lessons in powerful education*.
Portsmouth, NH: Heinemann.

Cazden, C., & Leggett, E. (1981). Culturally responsive education: recommendations for achieving Lau remedies II. In Trueba, G. Guthire, & K. Au (Eds)*, Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp. 69-86), Rowley, MA: Newbury.

Cazden, C.; Snow, C.E. (1990). *English plus: Issues in bilingual education***. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 508.**

Comer, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.

Commission of the European Communities. (2006). *Efficiency and equity in european education and training systems.* Communication from the commission to the council and to the european parliament.

Compton-Lilly, C. (2003). *Reading Families: The Literate Lives of Urban Children*. New York: Teachers College Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Ontario, CA: Multilingual Matters LTD.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, Vol. 49 (2), 222-251.

Díaz, R. (1983). Thought and Two Languages: The Impact of Bilingualism on Cognitive Development. *Review of Research in Education*, 10, 23-54.

Dickinson, D.K.; Tabors, P.O. (Eds.) (2001). *Beginning Literacy with Language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Duncan, S. E., & DeAvila, E.A. (1979). Bilingualism and cognition: Some recent findings. *NABE Journal*, 4, 15-50.

Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M. Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformarla educación.* Barcelona: Grao

Flecha**,** R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure Ciencia

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona: Paidos.

González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in households, communities and classrooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gregg, M.; Sekeres, D. (2006). Supporting children's reading of expository text in the geography classroom, *Reading Teacher,* v60 (1), pp.102-110.

Grigg, W.; Donahue, P.; Dion, G. (2007). *The nation's report card: 12th-grade reading and mathematics 2005*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Gunel, M.; Hand, B.; McDermott, M. (2009). Writing for different audiences: Effects on high-school students' conceptual understanding of biology. *Learning and instruction*, Voume 19 (4), 354-367

Hidalgo, N. M; Epstein, J. K & Siu, S. (2002) Research on families, schools, and communities. A multicultural perspective. In J.A. Banks and C.A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.

INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. (2006-2011). FP6 - Sixth Framework Programme, Priority 7. European Commission. http://www.ub.edu/includ-ed/

Irvine, J. (1990). *Black students and school failure*. Westport, CT: Greenwood.

Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.

Kamil, M.L. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Kern, M.; Friedman, H. (2008). Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology,* Volume 30 (4), 419-430

Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 66-69.

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mohatt, G., & Erickson, F. (1981). Cultural differences in teaching styles in an Odawa school: A sociolinguistic approach. In Trueba, G. Guthire, & K. Au (Eds)*, Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp. 105-119), Rowley, MA: Newbury.

Oakes, J. (1985). *Keeping tracking: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.

OECD. (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Results form PISA 2006.* http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf

OECD-UNESCO (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000.* OECD.

Purcell-Gates, V. (1995). *Other people's words: The cycle of low literacy*. Massachusetts: Harvard University Press.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Searle, J.; Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales.* Barcelona: El Roure.

Shanahan, T.; Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy, *Harvard Educational Review,* 78 (1), pp. 40-59.

Teberosky, A.; Soler, M. (Comp.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial.* Horsori. Barcelona.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

Wiliam, D. & Bartholomew, H. (2004). *It's not which school but which set you're in that matters: the influence of ability grouping practices on student progress in mathematics*. British Educational Research Journal, 30 (2), 279-293.

Valls, R.; Soler, M.; Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación, núm. 48, pp. 71-87.*

Vilenius-Tuohimaa, P.M.; Aunola, K.; Nurmi, E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology,* Volume 28 (4), 409 – 426.

Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Boston: MIT Press.

Yang, S.; Lust, B. (2005). *Effects of Bilingualism on the Attention Networks Test: Its significance and implications.* Proceedings of Boston University Conference on Language Development. Boston, MA.

TALLER II

CONDICIONES ESPECÍFICAS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Plácido Bazo, Estela DÁngelo, Marta Soler y Marcos Peñate

Algunas investigaciones han demostrado que existe una relación directa entre alcanzar habilidades lectoras en etapas educativas tempranas y el rendimiento escolar en general, de hecho tener un buen aprendizaje en este ámbito desde un inicio está internamente conectado con el éxito académico .

(Kern y Friedman, 2008)

PROYECTO PLURILINGÜE, COLABORACIÓN ATLÁNTIDA-OAPEE: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

CONDICIONES ESPECÍFICAS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Taller II

Plácido Bazo, Estela D'Ángelo, Marta Soler y Marcos Peñate

Como ya se ha afirmado en numerosas ocasiones en este documento, este proyecto asume que el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado de cualquier etapa educativa es una responsabilidad compartida por todas las áreas curriculares pues, evidentemente, el lenguaje es instrumento de comunicación y herramienta de aprendizaje en todas y en cada una de ellas. Esta perspectiva no implica, ni mucho menos, la invención de situaciones extraordinarias para que el alumnado hable, lea, escriba,… en las diversas asignaturas/áreas de conocimiento sino, por el contrario, considera las prácticas discursivas relacionadas con cada temática y disciplina afín para transformarlas, de aprendizajes obvios y ocultos, en objetos de uso comunicativo y de reflexión lingüística. No cabe duda de que el perfeccionamiento de las prácticas del lenguaje facilita el acceso a la información específica de una comunidad discursiva y mejora el nivel de entendimiento de dicha información, lo que influye en una mejor comprensión de la disciplina estudiada. Por tanto, esta perspectiva transversal de la enseñanza del lenguaje contribuye a formar personas que dispongan de variados instrumentos para pensar y actuar en la sociedad, cuestión que nos permite vislumbrar que, el adecuado abordaje comunicativo en todas las materias, genera buena parte del éxito en la escuela. Sin embargo, a nadie se le escapa que las áreas encargadas de las lenguas, sean estas maternas o extranjeras, asumen una responsabilidad mayor pues no sólo tienen que ponerse todas de acuerdo entre sí para lograr la mejor comunicación lingüística del alumnado sino que, también deben dar ejemplo e inspirar el trabajo que las otras áreas curriculares hacen en este sentido para incorporarse de lleno a la mejora de la comunicación.

Desde esta perspectiva, reflejada en las condiciones generales que presentan en el Taller I, el equipo base asume la selección de estrategias metodológicas que considera válidas (sin agotar el repertorio de posibilidades) para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en el contexto de todas las áreas curriculares. Estas estrategias metodológicas están organizadas en torno a dos ejes lingüísticos (Lenguas Extranjeras y Lenguas Maternas) y cubren tres tramos de escolaridad: uno inicial, que abarca desde Infantil hasta el primer ciclo de Primaria; otro de consolidación, que ocupa el segundo y tercer ciclo de Primaria; y uno de profundización, focalizando los dos ciclos de la ESO. Las mismas definen un conjunto de sugerencias para abordar, de forma curricularmente interrelacionada, el desarrollo de cada una de las siete destrezas que señala el Marco Europeo de Referencia (MER) en relación con la comunicación lingüística (productiva-hablar; productiva-escuchar; receptiva-escuchar; receptiva-leer; receptiva-audiovisual; interactiva-conversar; e interactiva-escribir). Asimismo, se sugieren modos de colaboración para el desarrollo de este proceso por parte de la familia y la comunidad.

La última columna de cada cuadro ofrece la posibilidad de visualizar, a modo de sugerencia, la concreción de determinadas estrategias lingüísticas en la dinámica de todas las áreas curriculares, sean lingüísticas y no lingüísticas. Es decir, se pretende analizar, a tenor de lo que "se hace" en las áreas lingüísticas para mejorar la comunicación, qué se "puede hacer" en la misma dirección desde las áreas no lingüísticas.

En este apartado, también se puede observar cómo las áreas lingüísticas concretan las condiciones generales que se explicitan en el taller anterior entendiendo que, tanto las lenguas extranjeras como las maternas, transitan estas conexiones a su manera pues sus respectivos procesos de enseñanza/aprendizaje y adquisición presentan similitudes en su acceso pero también notables diferencias.

En el caso específico de las lenguas extranjeras se ha optado por utilizar la nomenclatura derivada de los diseños curriculares y el MER. Cabe señalar que el MER se hizo sin tener en cuenta el diseño curricular de ningún país europeo y que, sin embargo, muchos países europeos se han inspirado en el mismo para reelaborar sus diseños vigentes. Este es el caso de nuestro país, tanto a nivel del Minis-



terio de Educación como de las distintas Consejerías.

En cuanto al abordaje de las lenguas maternas, se ha considerado pertinente atender también los lineamientos del MER en relación con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a través de las siete destrezas anteriormente señaladas. Ahora bien, este abordaje cumple una función de análisis didáctico que, en ningún caso, desconoce la complejidad de las acciones del lenguaje, así como, su manera de concretarse en diversos géneros discursivos dentro de contextos específicos. Es decir, los discursos generados en el aula integran de forma particular, como en cualquier situación comunicativa, determinadas destrezas y es tan sólo la mirada técnica del profesorado la que establece fronteras entre unas y otras a efectos de realizar determinadas acciones didácticas (tal como se ejemplifica en la propuesta de integración curricular de la competencia comunicativa en las acciones del aula, presencia de ejercicios, actividades y tareas que se presenta en el Anexo de este Taller).

En todo caso, quienes aportamos el presente documento hemos precisado una serie de condiciones ligadas a las estrategias metodológicas de cada destreza basándonos en investigaciones que han demostrado que las mismas tienen muy buenas posibilidades de alcanzar sus objetivos (es decir, "que funcionan"). Sin embargo, pedimos de nuevo aportaciones a cada una de las destrezas, tanto en sus condiciones específicas de lengua extranjera o materna como en su relación con las estrategias metodológicas. También pedimos que otras áreas aporten estrategias inspiradas en lo que se hace en las lingüísticas. Del mismo modo, completaremos la propuesta de módulos de formación para la mejora con el material oportuno según la propuesta del equipo base, y empezamos a solicitarles nuevas aportaciones desde las buenas prácticas de los centros, de manera que se consignen documentos y experiencias de éxito que los centros disponen y puede servir de referencia para otros centros del proyecto plurilingüe o de las zonas de influencia. Este apartado es de especial importancia, pues entendemos que, si bien se puede elaborar un marco de mejora desde las aportaciones de algunas investigaciones, son los centros con sus buenas prácticas quienes disponen también de experiencias de éxito contrastado, y de ahí la importancia de que los centros y los profesionales cualificados describan en las estrategias de cada destreza las metodologías vividas, y en la propuesta de formación, los módulos de las experiencias narradas y descritas tanto en documentos como en web, blog… del centro o redes conocidas.

1.3. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA, CONDICIONES ESPECÍFICAS Y ESTRATEGIAS DE TRATO

1.3.1. Destreza productiva hablar

A) CONDICIONES PARA EL ÉXITO: DESTREZA PRODUCTIVA-HABLAR, LENGUAS EXTRANJERAS

La teoría del *output* (Swain, 1993) es la línea de investigación que ha tenido una mayor dedicación a esta destreza y a la de interacción oral. De las funciones que se asignan al output destacaremos aquí tres: la fluidez, la concienciación (*noticing*) y la comprobación de hipótesis. Para Scarcella y Oxford (1992), el término fluidez significa "la habilidad de hablar con propiedad en varios contextos, si bien no incluye la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas". En cuanto a la concienciación, se argumenta (Swain, 1993; Swain y Lapkin, 1995) que el aprendiz, al producir la lengua extranjera (LE), llega en muchos casos a percibir una laguna entre lo que desea decir y lo que realmente puede decir, dándose así cuenta de lo que no sabe o conoce sólo en parte. La tercera forma en que la producción de la lengua puede influir sobre el proceso de adquisición es por medio de la comprobación de hipótesis. Así, Corder (1981) sugiere que el *output*, particularmente el *output* erróneo, puede ser una muestra de que el alumno ha formulado una hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. A veces esta producción da lugar a *feedback* que puede llevar al estudiante a modificar o construir de nuevo su mensaje.

En esta destreza podemos desarrollar, además, una cuarta función, la precisión lingüística, pues se pide al alumnado que reproduzca la pronunciación, la entonación y la acentuación de la lengua meta. También, cuando se pide al alumnado que haga pequeñas representaciones, estamos incidiendo además en la fluidez. Finalmente los monólogos permitirán al alumnado desarrollar las funciones

de concienciación y comprobación de hipótesis. En resumen se nos sugiere:

Realizar un monólogo sostenido: haciendo descripciones orales; dando información oral sobre sí mismo y otros; describiendo planes, rutinas, hábitos y actividades del pasado; contando una historia breve con o sin ayuda visual; haciendo una presentación sobre un tema con ensayo previo.

Reproducir la pronunciación, entonación y acentuación de la lengua meta: diciendo en voz alta palabras y oraciones; leyendo en voz alta textos sencillos; cantando canciones; recitando poemas, tonadillas, etc.

Actuar en pequeñas representaciones de nivel adecuado a su edad.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y CONTENIDOS A DESARROLLAR: DESTREZA PRODUCTIVA-HABLAR, LENGUAS EXTRANJERAS

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
	Inicial: Infantil y 1º ciclo de Primaria		
- Puede hablar en clase diciendo palabras u oraciones cortas en contextos controlados. - Puede expresarse libremente diciendo lo que puede o le gusta hacer. - Puede decir en voz alta palabras y frases cortas ensayadas previamente. - Puede reproducir adecuadamente aspectos de ritmo, entonación, acentuación y pronunciación en canciones, tonadillas, etc.	Diciendo tonadillas con apoyo visual. Cantando canciones con ayuda auditiva o visual: a) Cantando y realizando acciones. b) Cantando y señalando. En distintos ámbitos para distintos públicos: clase, nivel, todo el alumnado del colegio.	**Familia:** Facilitando que cada niño y niña hable solo en su casa para practicar, con la ayuda de un programa del ordenador, la lengua extranjera que está aprendiendo; para que los escuchen sus respectivas familias hablando en dicha lengua; para practicar pronunciación en dicha lengua utilizando la guía de un DVD (pudiendo repetir palabras y frases). **Comunidad:** Fomentando la participación, a través de convenios o colaboraciones puntuales, de escuelas oficiales de idiomas o academias de lenguas extranjeras para que se pueda facilitar la presencia en ámbito escolar de profesores y profesoras nativos, así como, contar con la colaboración y el apoyo, en las actividades que se realicen en el aula o en otros espacios de la escuela, de personas de la comunidad que dominen la lengua extranjera que los niños y las niñas están aprendiendo.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
- Puede expresarse libremente diciendo oraciones cortas en contextos controlados (de tres o más palabras sobre diversos temas). - Puede organizar sus breves exposiciones, diciendo o leyendo en voz alta para toda la clase textos breves de realización propia. - Puede cantar y decir trabalenguas. - Puede representar un diálogo sencillo.	Recitando poemas cortos: a) Leyendo el texto b) De memoria Cantando canciones. Representando diálogos cortos. Todo lo anterior puede ser realizado en distintos ámbitos para distintos públicos: clase, nivel, todo el alumnado del colegio. Presentando un pequeño texto a la clase. Exponiendo en la lengua extranjera sobre otras áreas del currículo.	**Familia:** Facilitando que cada niño y niña hable solo en su casa para practicar, con la ayuda de un programa del ordenador, la lengua extranjera que está aprendiendo; para que los escuchen sus respectivas familias hablando en dicha lengua; para practicar pronunciación en dicha lengua utilizando la guía de un DVD (pudiendo repetir palabras y frases). **Comunidad:** Haciendo representaciones teatrales, utilizando una lengua extranjera, en centros culturales de la comunidad. Fomentando la participación, a través de convenios o colaboraciones puntuales, de escuelas oficiales de idiomas o academias de lenguas extranjeras para que se pueda facilitar la presencia en el centro educativo de profesores y profesoras nativos, así como, contar con la colaboración y el apoyo, en las actividades que se realicen en el aula o en otros espacios de la escuela, de personas de la comunidad que dominen la lengua extranjera que los niños y las niñas están aprendiendo.	
Profundización: Secundaria			
-Puede hablar en clase que el profesor le corrija y actúe constante mente como corrector. -Puede expresarse libremente haciendo presentaciones de varias frases referidas a sí mismo u otras personas sobre aspectos tales como gustos, rutina diaria, planes, hechos recientes, etc. -Puede organizar sus exposiciones y narrar una historia corta inventada o a partir de un estímulo dado: libro, secuencia de imágenes, película, etc.	En clase como actividad de apoyo o síntesis: -Presentando un tema conocido ante la clase -Exponiendo en la lengua extranjera aspectos de su entorno familiar y social más cercano. Exponiendo en la lengua extranjera sobre otras materias. En distintos ámbitos para distintos públicos (clase, nivel, todo el alumnado del colegio): Cantando canciones. Diciendo poemas. Representando diálogos de creación propia Escenificando o haciendo teatro leído.	**Familia:** Propiciando que los y las estudiantes se entrenen ante su familia como presentadores de exposiciones orales delante de público utilizando una lengua extranjera.	

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Profundización: Secundaria			
-Puede a partir de un documento gráfico, como una foto, describir y hablar de su familia, de su pueblo o ciudad o de sus compañeros el día de una excursión. -Puede reproducir los sonidos y el ritmo específicos de la lengua extranjera a través de canciones. -Puede representar un diálogo de nivel intermedio.		**Comunidad:** Exponiendo textos escritos por lHaciendo representaciones teatrales, utilizando una lengua extranjera, en centros culturales de la comunidad. Fomentando la participación, a través de convenios o colaboraciones puntuales, de escuelas oficiales de idiomas o academias de lenguas extranjeras para que se pueda facilitar la presencia en el centro educativo de profesores y profesoras nativos, así como, contar con la colaboración y el apoyo, en las actividades que se realicen en el aula o en otros espacios de la escuela, de personas de la comunidad que dominen la lengua extranjera que los niños y las niñas están aprendiendo.	



MODULOS DE FORMACION: DESTREZA PRODUCTIVA HABLAR, LENGUAS EXTRANJERAS

El MER y las competencias básicas en la destreza de hablar en una lengua extranjera.
Definición, actividades, evaluación.
Hablar una lengua extranjera en infantil, primaria y secundaria
Las competencias básicas y la destreza de hablar.
Hablar una lengua extranjera a luz de las inteligencias múltiples.

B) CONDICIONES PARA EL ÉXITO: DESTREZA PRODUCTIVA-HABLAR, LENGUAS MATERNAS

El proceso por el cual los niños y las niñas dominan su lengua materna /sus lenguas maternas es muy complejo y en él intervienen una multiplicidad de factores, fundamentalmente, porque son "hablados" por los demás. El contacto con las diferentes variedades del lenguaje oral -en el ámbito de la escuela o fuera de ella- contribuye a descubrir la destreza de hablar y, su mejora, requiere, inexorablemente, expresarse en diversas situaciones comunicativas que resulten reales o verosímiles. En consecuencia, es apropiado que las aulas de todas las etapas educativas se conciban como lugares donde se hable en distintos contextos llegando, en algunas ocasiones, a reflexionar sobre estas prácticas. Las unidades de análisis serán los eventos comunicativos que se van sucediendo en la vida cotidiana del aula: exposición sobre un tema, organización de una actividad, desarrollo de la actividad, trabajo en grupos, puesta en común, etc.

El desarrollo las destrezas relacionadas con el habla no se agota en la niñez pues los y las adolescentes aún han de aprender a manejarse en nuevos contextos comunicativos, tales como los académicos, laborales y sociales más amplios que los de su entorno de infancia. Cabe reflexionar, entonces, acerca del papel que asume la escuela ante este desarrollo a lo largo de los años. Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que la escuela es un ámbito social particular que presenta algunas características semejantes a la de otras instituciones y rasgos específicos que la distinguen de los demás, es evidente que la escuela constituye -según la expresión de Basil Bernstein (1993)- un contexto instruccional, es decir, un contexto donde se realizan interacciones cognitivas -en cuya construcción el lenguaje desempeña un papel fundamental- con el objeto de reconstruir saberes sociales y culturalmente validados. Por tanto, de acuerdo con distintas investigaciones de corte sociolingüístico, se observa la conveniencia de que la escuela interprete y valide la diversidad del habla en la comunidad del alumnado, prestando especial atención a la variedad en los usos y las formas de la lengua en los respectivos ámbitos familiares e informales, así como, conociendo el habla de los distintos entornos sociales (en este momento atravesados por una importante presencia de población inmigrante que reconstruye la lengua hablada con sus propias entonaciones y versiones), de los medios de comunicación, etc. Asimismo, atendiendo al avance en los usos y las costumbres que en este ámbito han permitido las tecnologías de la información y la comunicación.

El desarrollo de las destrezas relacionadas con el habla no se agota en la niñez pues los y las adolescentes aún han de aprender a manejarse en nuevos contextos comunicativos, tales como los académicos, laborales, y sociales màs amplios que los de su entorno de infancia.

(Atlántida-OAPEE)

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y CONTENIDOS A DESARROLLAR: DESTREZA PRODUCTIVA-HABLAR, LENGUAS MATERNAS

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
Hablar en contextos cotidianos: -Puede hablar en contextos cotidianos utilizando distintos géneros discursivos del lenguaje oral: conversaciones familiares y amistosas; relatos de experiencias propias y de acontecimientos cotidianos; narraciones de cuentos conocidos; descripciones de personas, objetos y procesos del entorno cercano; etc. -Puede utilizar estructuras del habla apropiadas a la audiencia a la que se dirige (hablar a solas con el adulto; hablar con el adulto en el contexto de un grupo pequeño; hablar a toda su clase; hablar con un compañero o compañera; hablar con otros en un grupo pequeño; hablar con niños y niñas de otras clases; etc.). -Puede utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social. -Puede transmitir sus inquietudes, necesidades, anhelos, sentimientos, emociones, temores, estados de ánimo, etc. (si carece de lenguaje oral, puede valerse de sistemas aumentativos de comunicación a fin de hacer posible estos actos comunicativos). -Puede relatar acontecimientos de su propia experiencia. -Puede expresar opiniones, reclamos, etc. -Puede animarse a hablar cuando considera que tiene algo que aportar. -Puede contestar a preguntas relacionadas con su experiencia, sus sentimientos y emociones, etc. -Puede hacer preguntas espontáneas a los demás en relación con sus experiencias, sentimientos, etc.	Dando espacio y libertad para que los niños y las niñas se puedan expresar hablando con sus propios recursos verbales y no verbales. Observando cómo hablan espontáneamente los niños y las niñas en distintos contextos. Organizando dinámicas donde resulte necesario expresar ideas, sentimientos, sucesos, etc. Relatando (el adulto) acontecimientos propios en torno a algún hecho de interés para que los niños y las niñas puedan advertir que la narración cotidiana tiene como requisito centrase en hechos interesantes. Acompañando a los niños y a las niñas en su proceso de aprendizaje en torno a la expresión oral, aunque no todo el grupo domine los recursos lingüísticos convencionales. Facilitando la expresión de los niños y las niñas aunque carezcan de lenguaje oral (a través del uso de sistemas aumentativos de comunicación, utilizando software desarrollado a tal fin).	**Familia:** Proponiendo que los niños y las niñas hablen en contextos familiares acerca de sus experiencias cotidianas en el aula (actividades realizadas, juegos con los amigos y amigas, gustos; problemas que ha tenido, etc.). Explicando (la persona adulta) a los niños y las niñas acontecimientos de su propia cotidianeidad, emociones ante determinadas experiencias, etc. Propiciando que los niños y las niñas hablen en familia del contenido de un texto que le han leído en casa o en el aula (un cuento, un cómic, un artículo periodístico, etc.). Fomentando la implicación en las actividades escolares de diferentes referentes familiares (acorde con los modelos actuales: hermanos, abuelos y abuelas, primos, etc.). **Comunidad:** Facilitando la participación de los niños y las niñas en eventos culturales y/o educativos que se lleven a cabo en centros culturales y/o de ocio del barrio, ciudad o pueblo relacionados con la literatura o el arte (cuenta-cuentos, exposiciones, conciertos…). Fomentando que los niños y las niñas hablen en contextos familiares y escolares acerca de lo sucedido en dichos actos, las emociones que ha vivenciado en esos momentos, etc.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
-Puede dar indicaciones, informaciones, sugerencias, etc. a los demás (adultos e iguales) en torno a temas conocidos, por ejemplo, normas de un juego; forma de realizar algo; conveniencia de una opción entre varias, etc. -Puede aportar ideas, argumentando su elección, en relación con la elaboración de las normas de convivencia de la clase. Hablar en contextos específicos: -Puede hablar en contextos formales utilizando distintos géneros discursivos del lenguaje oral: conversaciones en torno a una temática; relatos de hechos y observaciones; descripciones de personas, objetos y procesos; narraciones de cuentos; preguntas-respuestas en situaciones didácticas; entrevistas; etc. -Puede disponer de estrategias para hablar sobre temáticas alejadas de su experiencia. -Puede contestar a preguntas relacionadas con ámbitos alejados de su cotidianeidad. -Puede preguntar acerca de la temática que se está tratando. -Puede formular las conclusiones a las que ha llegado su grupo de trabajo. -Puede recitar, representar y exponer textos orales literarios y no literarios. -Puede utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	Pidiendo a los niños y a las niñas que expresen determinadas indicaciones, sugerencias, etc. Coordinando los aportes que dan los distintos integrantes del grupo en relación con las normas de convivencia. Mediando para que algún chico o chica realice esta coordinación. Construyendo preguntas que problematicen a los niños y a las niñas, que pongan en duda los saberes admitidos por ellos y ellas. Ayudando a los niños y a las niñas a plantearse preguntas que los problematicen.		

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
Explicar sus ideas/sus conocimientos: -Puede exponer temáticas en el aula de manera reglamentada y estructurada usando fórmulas de habla formales y de saludos, y presentaciones ajustadas a cada circunstancia. -Puede reflexionar sobre los hechos comunicativos que ocurren en el aula. -Puede utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	Organizando dinámicas que faciliten la presentación de temas; la justificación de hipótesis propias; la argumentación de una perspectiva u opción, etc. en relación con contenidos de áreas lingüísticas y no lingüísticas. Guiando el análisis del lenguaje utilizado en distintas actuaciones sociales. Dejando de lado la tendencia prescriptiva en relación con lo que es lingüísticamente correcto para dar prioridad al uso adecuado del discurso de acuerdo al contexto específico de comunicación en que se produce (estableciendo relación entre el uso de lengua -pragmática- y las normas lingüísticas).	**Familia:** Proponiendo que los niños y las niñas hablen en contextos familiares acerca de sus experiencias cotidianas en el aula (actividades realizadas, juegos con los amigos y amigas, gustos; problemas que ha tenido, etc.). Explicando (la persona adulta) a los niños y las niñas acontecimientos de su propia cotidianeidad, emociones ante determinadas experiencias, etc. Propiciando que los niños y las niñas hablen en familia del contenido de un texto que le han leído en casa o en el aula (un cuento, un cómic, un artículo periodístico, etc.). Fomentando la implicación en las actividades escolares de diferentes referentes familiares (acorde con los modelos actuales: hermanos, abuelos y abuelas, primos, etc.). Preparando exposiciones orales en casa, ante familiares, o en espacio tutorizado extraescolar. **Comunidad:** Facilitando la participación de los niños y las niñas en eventos culturales y/o educativos que se lleven a cabo en centros culturales y/o de ocio del barrio, ciudad o pueblo relacionados con la literatura o el arte (cuenta-cuentos, exposiciones, conciertos…). Fomentando que los niños y las niñas hablen en contextos familiares y escolares acerca de lo sucedido en dichos actos, las emociones que ha vivenciado en esos momentos, etc.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Profundización: Secundaria			
Explicar sus ideas/sus sentimientos. -Puede explicar sus ideas y conocimientos incorporando en su discurso características culturales, de experiencia de vida en distintos ámbitos (entre iguales, familiar, escolar, etc.). -Puede “decir el conocimiento” (temas de estudio) consultando, entre otras materiales, las notas tomadas durante el desarrollo de una exposición oral, organizándolas y agrupándolas temáticamente. -Puede distanciarse del texto, distinguiendo lo que “se dice” de lo que se interpreta que “quiere decir”. -Puede exponer oralmente un relato (de película, cuento, novela, etc.) guiado por distintas intenciones comunicativas, -Puede expresar oralmente sus ideas acerca del contenido de determinados textos. -Puede disponer de estrategias expositivas para presentar el contenido de un texto en distintos contextos comunicativos. -Puede expresar opiniones acerca de determinados hechos, noticia, texto, etc. -Puede utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	Dinamizando sesiones en las que cada estudiante informe cómo ha organizado y categorizado la información que ha registrado durante el desarrollo de una determinada exposición oral. Acompañando el pensamiento de los y las estudiantes, mediante preguntas estratégicas, para que ellos y ellas expliciten el análisis que hacen de determinados actos de habla (lo que “se dice” y lo que se “quiere decir”). Organizando dinámicas de aula en las que los textos orales cumplan determinadas funciones comunicativas (referencial, expresiva, conativa, fática, etc.) en contextos específicos .	**Familia:** Proponiendo acciones que favorezcan que los y las adolescentes puedan hablar de sí mismos y de sus ideas, tanto en el contexto familiar como en el escolar con la participación de familiares (exposiciones de sus trabajos, debates, informes de investigaciones, etc.). **Comunidad:** Propiciando que los y las adolescentes tengan un papel activo en la organización de distintas actividades en el contexto de la comunidad con al intención de que sirvan de plataforma para que ellos y ellas puedan hablar de sus ideas y emociones acerca del momento histórico que les toca vivir, así como, del papel que juegan en el mismo. Estas actividades pueden tener lugar en torno a las distintas manifestaciones de la cultura adolescente actual (explícita y undeground): hablar de sus músicas, sus modos de expresión corporal y plástica, etc.	

MODULOS DE FORMACION: DESTREZA PRODUCTIVA-HABLAR, LENGUAS MATERNAS

1.3.2. Destreza productiva escribir

A) CONDICIONES PARA EL ÉXITO: DESTREZA PRODUCTIVA-ESCRIBIR, LENGUAS EXTRANJERAS

El desarrollo del concepto de interlengua (Selinker, 1972) ha establecido la necesidad de la escritura para evitar la fosilización. Hay dejar que el aprendiz de la nueva lengua escriba para interiorizar las reglas de su interlengua y crecer y avanzar hacia la lengua meta. Se debe controlar la cantidad de input y se debe atender a un output con reglas no dictadas por la lengua meta sino por el propio desarrollo personal de los individuos y sobre la influencia lingüística cruzada. Se insiste también en que ayuda a crecer en la regla de sobregeneralización y en las estrategias de aprendizaje de la LE. En un estudio realizado en Canarias (ver Bazo, 2001) con alumnos de secundaria se observó, asimismo, su relevancia en la trasferencia positiva y el uso de las estrategias comunicativas. Se observó el uso de préstamos de la lengua materna y paráfrasis.

La taxonomía de Dörnjey (1993) - con préstamos, acuñaciones y aproximaciones - se ve claramente en las fases de final de la primaria y principios de secundaria.

Por lo tanto se hace necesario que el alumnado sea capaz de:

Escribir **palabras y frases** cortas de forma controlada y dirigida

Escribir **textos breves** siguiendo un modelo

Escribir **textos sencillos con finalidades diversas** sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia

Hay que dejar que el aprendiz de la nueva lengua escriba para interiorizar las reglas de su interlengua y crecer y avanzar hacia la lengua meta.

(P. Bazo y M. Peñate)



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y CONTENIDOS A DESARROLLAR: DESTREZA PRODUCTIVA-ESCRIBIR, LENGUAS EXTRANJERAS

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo primaria			
-Puede copiar palabras y oraciones para internalizar las reglas de la lengua. -Puede reemplazar dibujos por la palabra escrita. -Puede ordenar letras para formar palabras -Puede escribir palabras conocidas con la ortografía correcta. -Puede construir textos (de 1 ó 2 oraciones) a partir de un modelo dado.	Copiando y trazando palabras. Resolviendo sopas de letras o crucigramas sencillos con dibujos. Completando frases siguiendo un modelo y con apoyo visual. Generando una frase a partir de una cadena de palabras unidas. Participando en exposiciones múltiples con su dibujo y palabra o frase en inglés.	**Familia:** Comentando en ámbito familiar las producciones infantiles (dibujo + palabra o frase). Escribiendo y enganchando carteles en objetos con su nombre escrito (por ejemplo, puerta, mesa, silla, ventana, etc.) con ayuda de los miembros de la familia que tengan un mínimo control de la lengua extranjera que los niños y niñas están aprendiendo. **Comunidad:** Exponiendo, en salas culturales de la comunidad o en el centro educativo abriendo sus puertas a la misma, los textos escritos por los niños y las niñas. Participando en exposiciones con sus dibujos y palabras o frases escritas en inglés. En la clase y en la biblioteca tutorizada, facilitando el aprendizaje de la escritura con la colaboración de voluntariado nativo en la lengua o que disponga de muchas competencias al respecto.	
Consolidación: Primaria, 2ºy 3 ciclo			
Palabras y frases: -Puede escribir palabras y oraciones para internalizar las reglas de la lengua. -Puede escribir el vocabulario básico con su ortografía correcta en actividades tales como crucigramas. -Puede completar frases con palabras escuchadas por un medio mecánico. -Puede escribir palabras y frases partiendo de un apoyo visual y/o auditivo. -Puede ordenar palabras para escribir con el orden sintagmático correcto. -Puede escribir un párrafo a partir de un modelo dado y reflexionar sobre él. -Puede completar un texto mutilado breve a partir de un apoyo visual. -Puede escribir textos breves (de 1 ó 2 párrafos) usando dos conectores y con diferentes tipos de ayuda lingüística (preguntas orientativas, tablas lingüísticas, esquemas).	Escribiendo frases a la vez que descifra un código. Ordenando palabras dadas para formar una frase. Generando frases a partir de un apoyo visual Ordenando frases dadas para formar un párrafo. Escribiendo textos cortos sobre temas sobre sí mismos y otras personas relacionados con temas cercanos al alumnado: tiempo libre, rutina diaria, familia, etc. en los que combina y experimenta con elementos ya conocidos. Produciendo textos a partir de un modelo y/o tablas de sustitución con ejemplos de frases. Creando “libros sencillos” con técnicas muy básicas y utilizando la lengua presentada en la unidad didáctica. Exponiendo sus trabajos escritos en el mural de la clase o en espacios comunes del centro. En el aula de informática, haciendo actividades de práctica escrita controlada.	**Familia:** Colaborando con los y las estudiantes en la realización de las actividades de escritura realizadas en casa (recurriendo al apoyo del ordenador). Especialmente, los miembros que tengan competencias en la lengua extranjera que ellos y ellas están aprendiendo. Comentando con ellos y ellas su evolución en los trabajos escritos. Del mismo modo, repasando los textos escritos. **Comunidad** Exponiendo textos escritos por los y las estudiantes en salas culturales del barrio, pueblo o ciudad, o en el mismo centro educativo abriendo las puertas a la comunidad. Fomentando la colaboración con escuelas oficiales de idiomas o academias de lengua extranjera. En la clase y la biblioteca tutorizada, acelerando el aprendizaje de la escritura con la colaboración de voluntariado nativo en la lengua que están aprendiendo o que disponga de muchas competencias al respecto.	

Profundización: Secundaria			
-Puede escribir textos de varios párrafos a partir de modelos dados, preguntas orientativas, planificación, etc. -Puede escribir textos de más de dos párrafos usando diversos conectores de uso frecuente. -Puede escribir con coherencia y cohesión -Puede reconocer y utilizar los signos de puntuación y otras convenciones del lenguaje escrito. -Puede, a partir de una plantilla aportada por el profesorado donde se especifica de manera sencilla las características esenciales de un texto determinado (argumentativo, explicativo…), escribir un texto propio, por ejemplo una noticia o un artículo de opinión.	Ordenando partes de párrafo para construir textos de varios párrafos. Produciendo textos a partir de un modelo y preguntas orientativas. Planificando en silencio lo que va a escribir Escribiendo textos en grupo utilizando diferentes técnicas creativas. Escribiendo textos de varios párrafos usando esquemas para organizar el discurso. Haciendo folletos con información diversa relacionada con otras asignaturas. Exponiendo sus trabajos escritos en el mural de la clase o en algún rincón del centro destinado a este fin o colgándolos en alguna página de Internet del centro o algún blog. En el aula de informática para familiarizarse con las ayudas que aportan los procesadores de textos y los diccionarios *"online".*	**Familia:** Utilizando el ordenador junto con integrantes de la familia para escribir distintos géneros discursivos (recurrir a la ayuda de las herramientas de corrección ortográfica y sinónimos). Por ejemplo, con hermanos/as, primos/as u otros familiares con los que conecten en gustos musicales, ir escuchando y escribiendo conjuntamente la letra de una canción y luego corregir comparándolo con el texto escrito de la canción. **Comunidad:** Exponiendo textos escritos por los y las estudiantes en salas culturales del barrio, pueblo o ciudad, o en el mismo centro educativo abriendo las puertas a la comunidad. Fomentando la colaboración con escuelas oficiales de idiomas o academias de lengua extranjera. En la clase y la biblioteca tutorizada, acelerando el aprendizaje de la escritura con la colaboración de voluntariado nativo en la lengua que están aprendiendo o que disponga de muchas competencias al respecto.	

… creando libros sencillos con técnicas muy básicas… exponiendo en salas culturales de la comunidad sus textos escritos… colgando en el blog del aula o del centro los textos elaborados…

(Atlántida-OAPEE)



MODULO DE FORMACIÓN: DESTREZA PRODUCTIVA-ESCRIBIR, LENGUAS EXTRANJERAS
(a desarrollar en contacto con los centros)

El MER y las competencias básicas en la destreza de escribir en una lengua extranjera.
Definición, actividades, evaluación.
Escribir una lengua extranjera en infantil, primaria y secundaria
Las competencias básicas y la destreza de escribir.
Escribir en una lengua extranjera a luz de las inteligencias múltiples.

B) CONDICIONES PARA EL ÉXITO: DESTREZA PRODUCTIVA-ESCRIBIR, LENGUAS MATERNAS

La producción de un texto es un proceso altamente complejo que se desarrolla a través de diversas operaciones recursivas en torno a acciones de planificación y revisión para lograr los propósitos que se pretenden alcanzar. Del mismo modo, implica la utilización de una amplia variedad de conocimiento lingüístico que, desde edades tempranas, se muestra "teñido" por las hipótesis que al respecto va construyendo, en proceso, cada escritor/a. En síntesis, escribir es un proceso rico en tanto requiere tomar decisiones.

Las numerosas investigaciones realizadas por Marlene Scardamalia y Carl Bereiter ponen en evidencia que la producción de un texto por parte de los y las estudiantes es una oportunidad para que ellos y ellas transformen el conocimiento. El texto escrito, en tanto producto verbal, requiere una actividad reguladora de parte del escritor, que se refleja en su trabajo mental: elección del contenido y su organización de acuerdo con las características del género discursivo seleccionado; relaciones con su experiencia en lectura y escritura; decisiones acerca de lo que se quiere escribir etc. En relación con los procesos de generar textos escritos, Marlene Bereiter y Carl Scardamalia (1987) aportan dos modelos contrastantes: "*decir el conocimiento*" (propio de los escritores novatos) y "*transformar el conocimiento*" (asumido por los escritores expertos). Estos autores establecen la diferencia entre estos dos modelos en el modo en que el escritor introduce y transforma el conocimiento a lo largo del proceso de composición escrita: mientras en "*decir el conocimiento*" se describe un sujeto que no se problematiza (y, por ende, una solución) ante la escritura de un texto, en el segundo se plantea la resolución de "problemas", de forma interrelacionada, entre los contenidos del texto y el proceso de escritura (planificación, organización, adecuación a la circunstancia y de efectividad respecto a sus intenciones, etc.). Evidentemente, el modelo "*transformar el conocimiento*" da paso a la "autoría" textual pues, a través de distintas operaciones cognitivas (inferencias, verificación de hipótesis, comparaciones, etc.), quien escribe, altera su saber y su decir (evolución de una creencia a otra y de un dato a otro). En síntesis, las condiciones del proceso de transformación de conocimiento son la interacción, la audiencia y el trabajo colaborativo.

Distintos trabajos de investigación (Lerner y Aisenberg, 2008; Torres, 2008), dedicados al seguimiento de propuestas de escritura que facilitan el aprendizaje de contenidos propios de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, observan que, para escribir con el propósito de aprender, el primer destinatario del texto tiene que ser "uno mismo" o los compañeros y compañeras que están aprendiendo los mismos contenidos. Es decir, es necesario que, antes de nada, ellos y ellas se hagan "expertos" en el tema, que conozcan y comprendan a fondo los contenidos sobre los que están escribiendo. Por lo tanto, resulta adecuado llegar a escribir textos sobre un tema después de sostener durante varias clases un intenso trabajo de lectura y discusión sobre diferentes textos referidos al tema, planteando consignas abiertas y globales. Desde esta perspectiva, Margaret Meek (1988) sugiere que, en la escritura, se pueden observar las lecciones que el alumnado ha aprendido de los textos que lee. Desde esta perspectiva, resulta apropiado, entonces, crear condiciones didácticas que permitan que el alumnado, al escribir acerca de un texto determinado, se distancie del mismo para evaluarlo desde su propia perspectiva de lector y pueda así ampliarlo, corregirlo, etcétera; preguntarse sobre las intenciones

implícitas del autor para desentrañar el sentido de lo que éste ha expresado y decidir también cuáles son los aspectos que es adecuado explicitar de acuerdo a las intenciones que se tenga en cada caso (hacer públicas determinadas ideas, inquietudes o reclamos; contrastar distintas interpretaciones de un hecho consultando fuentes bibliográficas diversas y escribir para sintetizar puntos de contacto y discrepancias, para elaborar una síntesis personal;…).

Una condición de éxito para desarrollar competencias en el ámbito de la producción textual se centra en el hecho de que los procesos de enseñanza tiendan a generar tanto un constante enriquecimiento de las prácticas de escritura como una profundización progresiva de la reflexión sobre el lenguaje. En relación con el aprendizaje de la gramática, por ejemplo, el trabajo de Xavier Fontich (I Premio a la Innovación Educativa 2006 concedido por el ICE de la Universidad de Barcelona) señala que la actuación docente no consiste en llevar a cabo en el aula unidades de enseñanza prediseñadas y evaluar lo que los alumnos han aprendido acerca de ello. Por el contrario, en llevar al aula una propuesta abierta, cuyo desarrollo dependa en parte de la respuesta de todos los participantes y que se tenga que ajustar a los nuevos contextos que se generen durante el proceso.

Se considera, la conveniencia de incluir en las clases situaciones de reflexión y sistematización de la lengua, tanto en relación con los problemas que el lenguaje plantea en el marco de un proyecto de lectura y escritura propio, como también, a propósito de problemáticas específicas manifestadas por los docentes para enseñar las particularidades del lenguaje escrito. Es decir, los múltiples problemas que se plantean al escribir –algunos, comunes a todos los textos y otros, propios del género que se aborde en cada caso- obligan al escritor a constituir en objeto de análisis cuestiones que pueden pasar inadvertidas: tomar decisiones ortográficas; controlar la concordancia entre el verbo y el sujeto; utilizar diferentes recursos para evitar repeticiones innecesarias; atender al tipo de conector adecuado para expresar la relación que se intenta establecer entre determinadas ideas; elegir el signo de puntuación adecuado para producir el efecto que pretenda; etcétera. En síntesis, es importante interpretar que la reflexión sobre el lenguaje es una actividad muy diferente de hacer análisis sintáctico o memorizar reglas ortográficas: la reflexión sobre la lengua tiene tanto su origen como su destino en la escritura pues nace como instrumento necesario para enfrentar las dificultades de la textualización y desemboca en una posibilidad creciente de anticipar los problemas que se van presentando mientras se escribe y de poner en acción los recursos que permiten resolverlos.

Es importante interpretar que la reflexión sobre el lenguaje es una actividad muy diferente de hacer análisis sintáctico o memorizar reglas ortográficas…

(E. D'Angelo, AELE y J.A. Gomez)



Estrategias de enseñanza-aprendizaje y contenidos a desarrollar: destreza productiva-escribir, lenguas maternas

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1 ciclo de Primaria			
- Puede interpretar, en proceso, las características del sistema de escritura alfabético: Este proceso se inicia con el conocimiento de la diferencia entre escritura y dibujo; avanza hacia establecer diferenciaciones entre las marcas de escritura; y llega a identificar las características fonéticas del lenguaje estableciendo las primeras relaciones entre las grafías y los sonidos de las palabras para concluir identificando la combinatoria alfabética convencional en toda su amplitud. - Puede escribir utilizando sus ideas, en evolución, respecto a cómo se escribe (desde sistemas de escritura primitivos hasta sistemas que atienden la combinatoria alfabética convencional). - Puede escribir textos socialmente identificados, aún utilizando sistemas de escritura primitivos que evolucionarán hacia conocimientos convencionales. - Puede escribir textos propios manteniendo las peculiaridades de estilos, formas de algunos de los géneros discursivos: comenzando por la escritura de géneros sencillos con los que interactúa en su entorno –cuentos sencillos, canciones, trabalenguas, etc.- para ir evolucionando, conforme tiene experiencias en la cultura escrita, hacia el descubrimiento de géneros discursivos más complejos -cuentos más extensos, cartas, instrucciones, etc.-. - Puede, a su manera, escribir textos para “decir el conocimiento” (aún utilizando sistemas de escritura primitivos). - Puede, a su manera, escribir textos para expresar la “transformación” que hace de determinados conocimientos (aún utilizando sistemas de escritura primitivos). - Puede utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	Teniendo en cuenta que el objetivo del aprendizaje de la escritura en estos momentos es que los niños y las niñas se sientan competentes para producir géneros discursivos diversos (atendiendo a las funciones comunicativas que los mismos tienen en contextos interactivos específicos) mientras aprenden el sistema de escritura. Valorando la capacidad del ambiente del aula para propiciar experiencias de escritura satisfactorias a los niños y a las niñas, independientemente de que el ambiente familiar no se las pueda propiciar (aportar experiencias compensadoras en relación con la cultura escrita). Organizando grupos interactivos que potencien la colaboración entre los niños y las niñas que tienen distintos niveles de desarrollo en el conocimiento del sistema de escritura (quienes han evolucionado en sus habilidades para escribir apoyan a quienes disponen de menos nivel de concreción o están aprendiendo esta lengua en situación de inmigración). Proponiendo a los niños y a las niñas distintas oportunidades para investigar en torno a las características del sistema de escritura en su o sus lenguas maternas, atendiendo al nivel de su desarrollo real y potencial de cada uno de ellos y ellas. Evaluando los logros de los niños y las niñas en su conocimiento del sistema de escritura reconociendo el proceso evolutivo que manifiestan todos los niños y las niñas (cada uno a su propio ritmo, de acuerdo con sus experiencias en la cultura escrita, la interrelación de lenguas maternas, etc.) en relación con el descubrimiento, en proceso, del sistema de escritura convencional. Entendiendo, en clave de atención a la diversidad, el hecho de que, a pesar de que en un mismo grupo coexistan niños y niñas con diferentes conocimientos (ideas, hipótesis…) sobre el sistema	**Familia:** Participando, junto a los y las docentes, en la dinámica de clase (grupos interactivos). con la intención de ayudar a los niños y las niñas a escribir sus propios textos como cada uno de ellos y ellas sabe (“a su manera”). Analizando, junto a los y las docentes, el conocimiento que los niños y las niñas tienen acerca de las características del sistema de escritura. Compartiendo sesiones con grupos de niños y niñas utilizando el ordenador con la intención de que ellos y ellas avancen en el descubrimiento de las características del sistema de escritura y de algunos géneros discursivos (cuentos, canciones, etc.). Escribiendo con los niños y las niñas en la biblioteca tutorizada en relación con los textos leídos, comentados y debatidos. Continuando en casa las experiencias de escritura que se desarrollan cotidianamente en al aula. Integrando en al aula la participación de los familiares (dedicación profesional, formación, etc.) en los procesos de escritura realizados en clase. Compartiendo con los niños y las niñas distintos procesos de escritura con sentido social.	

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
- Puede reflexionar lingüísticamente sobre algunos aspectos del texto que ya ha escrito con la intención de lograr su mejora (sentimiento de poder mejorar=éxito). - Puede utilizar el soporte digital para mejorar los textos escritos en soporte papel. - Puede reescribir textos que ha leído o le han leído ("escribir con propias palabras lo que han escrito otras personas"). - Puede escribir en distintos soportes textuales (en papel y digital). - Puede usar distintos tipos de grafías de nuestra cultura alfabética.	de escritura, todos y todas pueden escribir un repertorio de géneros textuales de uso social. Organizando actuaciones metodológicas que brinden a todos los niños y las niñas, independientemente de lo que saben acerca de la escritura convencional, diversas oportunidades para interactuar con diversos géneros discursivos y formular hipótesis acerca de cómo son cada uno de ellos. Proponiendo a los niños y a las niñas distintas oportunidades para investigar en torno a las características de los géneros discursivos escritos (en todas las áreas de experiencia /de conocimiento curricular). Generando situaciones en las que resulte necesario producir diversos géneros discursivos escritos (en todas las áreas de conocimiento curricular). Acompañando al alumnado con intervenciones estratégicas que, por su ajuste a las necesidades de cada alumno o alumna, faciliten la mejora de ciertos aspectos lingüísticos-comunicativos en los textos escritos (respeto a la zona de desarrollo próximo -ZPD- de cada uno). Planteando preguntas o problemas que aporten satisfacción porque facilitan el logro de una mejora en el texto. Mediatizando las actuaciones de los niños y las niñas durante los procesos de reescritura de los textos que han leído, comentado y analizado con el grupo. Escribiendo el adulto delante de los niños y niñas sobre distintos soportes (en soporte papel y digital) y, en el caso de la escritura manuscrita, con distintos tipos de grafías (separadas y enlazadas). Facilitando que los niños y las niñas escriban y reescriban textos en distintos soportes textuales (en soporte papel y digital). Facilitando, en el caso de la escritura manuscrita, que utilicen distintos tipos de grafía, principalmente hasta que descubran la convencionalidad alfabética del sistema de escritura.	**Comunidad:** Propiciando que distintos referentes de la comunidad, por ejemplo integrantes del centro de mayores, de participen junto a los y las docentes, en la dinámica de clase (grupos interactivos). con la intención de ayudar a los niños y las niñas a escribir sus propios textos como cada uno de ellos y ellas sabe ("a su manera"). Exponiendo los textos infantiles en el centro educativo, invitando a la comunidad toda para que sean los mismos niños y niñas quienes den a conocer el contenido de sus textos y las características de los géneros discursivos que han escrito.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
Escribir textos de diferentes géneros a partir de un texto (literario, informativo, etc.): - Puede "darle voz" a los personajes de una obra para que se describan a sí mismos, expresen su situación social y personal, hablen entre sí, etc. utilizando textos escritos de diferentes géneros. **Abordar textos de estudio:** - Puede resumir textos, tomar nota de una exposición oral, informar por escrito acerca de lo que han estudiado, etc. - Puede escribir "para sí mismo" los contenidos relacionados con los contenidos de las áreas no lingüísticas. - Puede preparar y desarrollar exposiciones, entrevistas, debates, etc. con el objeto de profundizar en el estudio de diversos contenidos curriculares. - Puede, a su manera, escribir textos para "decir el conocimiento" . - Puede, a su manera, escribir textos para expresar la "transformación" que hace de determinados conocimientos (aún utilizando sistemas de escritura primitivos). **Análisis de contenidos lingüísticos**: - Puede identificar, en las propias producciones escritas, contenidos de gramática y ortografía aprendidos, justificando en cada caso su uso en cada caso. - Puede mejorar los textos escritos en los aspectos relacionados con su coherencia (gramatical, semántica, pragmática,…) y cohesión. - Puede revisar un texto, para mejorarlo hasta alcanzar distintas versiones del mismo, atendiendo a las intenciones comunicativas que lo generaron.	Dinamizando procesos de intertextualidad en torno a los personajes y a la narrativa de una obra ("un texto nos lleva a otro texto" y así sucesivamente). Organizando prácticas donde se escriba para aprender a recoger información de distintas fuentes, relacionar la información entre sí, etc. Organizando grupos interactivos que potencien la colaboración entre los y las estudiantes que tienen distintos niveles de desarrollo en uso del lenguaje escrito (quienes han evolucionado en sus habilidades para escribir apoyan a quienes disponen de menos nivel de concreción o están aprendiendo esta lengua en situación de inmigración). Propiciando que los niños y las niñas intercambien ideas en el contexto del grupo interactivo acerca de las características que definen un determinado género discursivo. Mediando para que, de forma individual, produzcan textos que atiendan a esas características habiendo acordado en el grupo los temas que les interesa abordar. Organizando prácticas de escritura que permitan ensamblar contenidos de gramática: "¿Qué normas lingüísticas has utilizado en este texto? ¿Para qué?". Variando en la selección de los aspectos lingüísticos (normas) que se pretenden mejorar en los textos escritos por el alumnado. Evitando que la ortografía se reitere más, como objeto de la mejora, que los aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión. Evaluando el desarrollo de la destreza de la escritura en el alumnado considerando sus logros evolutivos en primeras o siguientes versiones textuales. Guiando la mejora de los textos a través de un proceso de relaciones entre las normas (lingüística) y los usos comunicativos del lenguaje (pragmática).	**Familia:** Propiciando que el contexto de la biblioteca tutorizada por familiares genere, después de la lectura por parte de adultos de algún fragmento clásico en el que se enfatizan sentimientos, procesos de discusión en los que las niñas y los niños puedan expresar pensamientos y emociones que den lugar a la escritura de textos (manteniendo las características de distintos géneros discursivos). Intercambiando textos en soporte digital, ya sean de carácter literario, informativo, etc., entre iguales de la misma familia (hermanos y hermanas; primos y primas, etc.) y sus amigos y amigas. **Comunidad:** Invitando a escritores y escritoras, y a periodistas relacionados con la ciudad o el barrio para que coordinen talleres de escritura en los que participen los y las estudiantes.	

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
- Puede establecer relaciones entre las intenciones comunicativas que generó la producción escrita y los procesos de mejora textual- - Puede reflexionar lingüísticamente sobre algunos aspectos del texto que ha escrito con la intención de lograr su mejora (sentimiento de poder mejorar=éxito). - Puede utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	Acompañando al alumnado con intervencionesció estratégicas que, por su ajuste a las necesidades de cada alumno o alumna, faciliten la mejora de ciertos aspectos lingüísticos-comunicativos en los textos escritos (respeto a la zona de desarrollo próximo –ZPD– de cada uno).		
Profundización: Secundaria			
Escribir diferentes géneros textuales a partir de un texto (literario, informativo, etc.): - Puede producir textos que se vinculan con el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos (solicitudes, notas de opinión, carta al director de una publicación, etc.). - Puede escribir textos de diferentes géneros textuales a partir de la trama narrativa de otro texto (literario, informativo, etc.). - Puede darle voz a los personajes de una obra para que se describan a sí mismos, expresen su situación social y personal, hablen entre sí, etc. utilizando textos escritos de diferentes géneros. - Puede narrar las situaciones, los conflictos, etc. que se vislumbran en las escenas que aparecen en determinadas obras de arte plástico, escultórico, etc. - Puede cambiar un texto narrativo dependiendo del punto de vista del narrador: omnisciente, protagonista y observador externo. Argumentar las decisiones tomadas en el contexto de cada texto. **Abordar textos de estudio:** - Puede agrupar, integrar, clasificar, jerarquizar y ordenar las notas tomadas mientras se expone un tema de estudio.	Ofreciendo oportunidades para que los y las estudiantes se responsabilicen de sus ideas y opciones a través de diferentes maneras, entre ellas, escribiendo textos de diferentes géneros discursivos. Dinamizando procesos de escritura intertextual en torno a los personajes y a la narrativa de una obra (“un texto nos lleva a otro texto” y así sucesivamente). Organizando grupos interactivos que potencien la colaboración entre los y las estudiantes que tienen distintos niveles de desarrollo en uso del lenguaje escrito (quienes han evolucionado en sus habilidades para escribir apoyan a quienes disponen de menos nivel de concreción o están aprendiendo esta lengua en situación de inmigración). Organizando prácticas donde se escriba para aprender en las distintas áreas curriculares no lingüísticas: recoger información de distintas fuentes, relacionar la información, etc. Organizando prácticas de escritura que permitan ensamblar contenidos de gramática: “¿Qué normas lingüísticas has utilizado en este texto? ¿Para qué?”.	**Familia:** Escribiendo a partir de los pensamientos y las emociones que despierta la experiencia de compartir la lectura de una obra literaria, así como, de discutir acerca de la mismo en el contexto de la biblioteca tutorizada (con la participan de familiares). **Comunidad:** Invitando a escritores y escritoras, y periodistas relacionados con la ciudad o el barrio para que coordinen talleres de escritura en los que participe el alumnado.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Profundización: Secundaria			
- Puede sintetizar algunas respuestas de una entrevista conservando el sentido y estableciendo relaciones entre ellas. - Puede realizar la introducción y el cierre de una entrevista, así como comentarios intercalados, que permitan expresar "el clima" en el que se desarrolló la entrevista. - Puede transformar textos de una determinada tipología en otra. - Puede narrar hechos históricos utilizando distintos estilos: directo, indirecto e indirecto libre. - Puede "decir el conocimiento" a través de la escritura de texto. - Puede expresar por escrito cómo "transforma el conocimiento" y lo hace suyo. **Análisis de contenidos lingüísticos:** - Puede identificar, en las propias producciones escritas, contenidos de gramática y ortografía aprendidos, justificando en cada caso su uso. - Puede mejorar los textos escritos en los aspectos relacionados con su coherencia (gramatical, semántica, pragmática,…) y cohesión. - Puede revisar un texto, para mejorarlo hasta alcanzar distintas versiones del mismo, atendiendo a las intenciones comunicativas que lo generaron. - Puede establecer relaciones entre las intenciones comunicativas que generó la producción escrita y los procesos de mejora textual. - Puede reflexionar lingüísticamente sobre algunos aspectos del texto que ha escrito con la intención de lograr su mejora (sentimiento de poder mejorar equivale a "éxito"). - Puede utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	Variando en la selección de los aspectos lingüísticos (normas) que se pretenden mejorar en los textos escritos por el alumnado. Evitando que la ortografía se reitere más, como objeto de la mejora, que los aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión. Evaluando el desarrollo de la destreza de la escritura en el alumnado considerando su evolución en sus logros en primeras o siguientes versiones textuales. Guiando la mejora de los textos a través de un proceso de relaciones entre las normas (lingüística) y los usos comunicativos del lenguaje (pragmática). Acompañando al alumnado con intervenciones estratégicas que, por su ajuste a las necesidades de cada alumno o alumna, faciliten la mejora de ciertos aspectos lingüísticos-comunicativos en los textos escritos (respeto a la zona de desarrollo próximo –ZPD– de cada uno).		

MODULO DE FORMACIÓN: DESTREZA PRODUCTIVA ESCRIBIR, LENGUAS MATERNAS

1 3.3. Destreza receptiva escuchar

A) CONDICIONES PARA EL ÉXITO: DESTREZA RECEPTIVA-ESCUCHAR, LENGUAS EXTRANJERAS

Las investigaciones relacionadas con la comprensión oral en una lengua extranjera sólo se inician a partir de los años 80 y han estudiado con detalle dos situaciones distintas: en la que el narrador está presente y en las que el estudiante escucha una grabación. La situación de cara a cara ha tenido, a su vez, dos vertientes: la que consideraba necesario que el input lingüístico fuese simplificado (ver ejemplos de estudios en Gass y Madden, 1985) y otra, posterior, que ha prestado mayor atención a las estrategias que debe utilizar el narrador (repeticiones, gestos, apoyo visual, preguntas, etc.). Un resumen de investigaciones que se han preocupado por estos ajustes en la interacción entre el narrador y su audiencia pueden ser consultados en Peñate y Bazo (1999 y 2001). En definitiva este tipo de investigaciones se han interesado por analizar cómo el oyente puede seguir la línea argumental de una historia que incluye contenidos lingüísticos de un nivel ligeramente superior al que él posee (nos referimos al "input + 1" de Krashen).

Cuando el emisor del mensaje oral no está presente, se plantea que ya no es posible seguir la línea argumental y que se deberá optar por captar la idea global o extraer información específica. El análisis de las estrategias de comunicación o compensación ha sido uno de los campos de investigación a los que se ha dedicado una mayor dedicación. Para su estudio se puede analizar, por ejemplo, la tipología propuesta por Rebecca Oxford (1990) o investigaciones tales como la de Taguchi (2001).

Teniendo en cuenta las líneas de investigación arriba expuestas consideramos que son condiciones para el éxito las siguientes:

- **Seguir la línea argumental** de un narrador en una situación presencial o a través de un CD.

- **Entender** las **instrucciones**, indicaciones o direcciones dadas por un hablante en una situación presencial o a través de un CD.

- **Extraer información específica** de textos orales a través de un CD.

Estrategias de enseñanza aprendizaje y contenidos a desarrollar: destreza receptiva-escuchar, lenguas extranjeras

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
- Puede seguir la línea argumental de un cuento narrado por el maestro o la maestra con las ayudas necesarias. - Puede entender instrucciones dadas por el profesorado siempre que sean dadas de una en una.	Siguiendo la línea argumental de un cuento con apoyo visual ilustrativo de la historia, numerosas repeticiones, gestos muy marcados y otras técnicas narrativas. Siguiendo lo que dice el profesor que se ayudará de gestos para hacer su input comprensible.	**Familia:** Participando con los niños y las niñas en algunas de las dinámicas de trabajo escolar. Por ejemplo, en el aula de medios audiovisuales, escuchando canciones e historias. Contando con el apoyo de familiares y miembros de la comunidad con competencias en la lengua extranjera.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
Extraer información específica: - Puede escuchar y entender palabras y frases emitidas por un medio mecánico con apoyo visual. - Puede escuchar y entender un micro-diálogo muy sencillo con apoyo visual secuenciado.	Escuchando breves textos y ordenando secuencias corta. Escuchando y poniendo etiquetas. Escuchando y respondiendo físicamente (TPR). Escuchando canciones e historias en el aula de medios audiovisuales.	**Comunidad:** Invitando a miembros de la comunidad que dominen la lengua extranjera para que les expliquen a los niños y las niñas algunas historias relacionadas con su vinculación a la comunidad (por ejemplo,. familiares que antes han sido inmigrantes en un país donde se hablaba esa lengua, miembros de asociaciones, etc.). Fomentando la firma de convenios de colaboración con academias de idiomas y escuela oficial de idiomas que ofrezcan diferentes materiales para ser escuchados.	
Consolidación: Primaria, 2ºy 3 ciclo			
- Puede seguir la línea argumental de una historia narrada por el profesorado con las ayudas necesarias. - Puede escuchar y entender secuencias de instrucciones o direcciones sencillas, dadas por el profesorado o un medio mecánico, y hacer una o más acciones. - Puede recoger información del texto oral a pesar de que haya partes del mensaje que no capte con precisión. - Puede extraer información específica de un texto sencillo siempre que se den dos pistas correctas y ninguna falsa. - Puede escuchar y realizar tareas del tipo: relacionar, secuenciar, contrastar con la información visual, etc.	Siguiendo la línea argumental con apoyo visual incidental, algunas repeticiones, gestos y preguntas para mantener la atención. Escuchando y completando tablas. Escuchando y ordenando dibujos y/o textos según lo que escuchas. Escuchando y decidiendo si la información que se da es verdadera o falsa. Escuchando y rellenando un texto con huecos Escuchando y respondiendo físicamente (TPR). Escuchando y relacionando con textos o dibujos. Escuchando y secuenciando dibujos relacionados con el texto escuchado. Escuchando canciones e historias en el aula de medios audiovisuales.	**Familia:** Participando con los niños y las niñas en algunas de las dinámicas de trabajo escolar. Por ejemplo, en el aula de medios audiovisuales, escuchando canciones, historias, cómics,.... En el aula ordinaria, contando con el apoyo de personas de la comunidad que sean nativas o tengan destrezas con la lengua extranjera Compartiendo en casa la escucha de distintos materiales grabados en la lengua extranjera que los y las estudiantes están aprendiendo: canciones, en CDs e historias de la literatura clásica universal, en DVD. **Comunidad:** Invitando a miembros de la comunidad que dominen la lengua extranjera para que les expliquen a los niños y las niñas historias relacionadas con su vinculación a la cultura de la comunidad (por ejemplo, familiares que antes han sido inmigrantes en un país donde se hablaba esa lengua, miembros de asociaciones, etc.). Fomentando la firma de convenios de colaboración con academias de idiomas y escuela oficial de idiomas que ofrezcan diferentes materiales para ser escuchados.	

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Profundización: Secundaria			
- Puede comprender lo fundamental de pasajes grabados cortos que traten temas cotidianos y que estén pronunciados con claridad y lentitud. - Puede seguir la línea argumental de una historia leída por el profesorado con las ayudas necesarias. - Puede entender una canción previamente trabajada en clase - Puede comprender perfectamente instrucciones sencillas y pertenecientes al nivel básico en que se haya el alumnado (A2). - Puede extraer información específica de textos orales sencillos en los que haya una pista falsa y una correcta. - Puede captar la idea principal y algunos detalles relevantes sobre temas concretos y conocidos.	Siguiendo la línea argumental de un texto leído a través de la predicción de dicha línea argumental. Escuchando y decidiendo si la información que se da es verdadera o falsa. Escuchando y tomando notas. Escuchando y completando un texto. Escuchando y escribiendo preguntas sobre lo escuchado. Escuchando y conversando sobre lo que se ha escuchado. Escuchando la canción después de haber leído una plantilla donde se han borrado algunas palabras. En el aula de medios audiovisuales para poder escuchar las canciones y las historietas o cómics y en caso de no estar disponible en la propia clase con el material adecuado (CD).	**Familia:** Compartiendo en casa la escucha de distintos materiales grabados en la lengua extranjera que los y las estudiantes están aprendiendo: canciones, en CDs e historias de la literatura clásica universal, en DVD. **Comunidad:** Invitando a miembros de la comunidad que dominen la lengua extranjera para que les expliquen a los y las estudiantes historias relacionadas con su vinculación a la cultura de la comunidad (por ejemplo, familiares que antes han sido inmigrantes en un país donde se hablaba esa lengua, miembros de asociaciones, etc.). Fomentando la firma de convenios de colaboración con academias de idiomas y escuela oficial de idiomas que ofrezcan diferentes materiales para ser escuchados.	



MODULOS DE FORMACIÓN: DESTREZA RECEPTIVA-ESCUCHAR, LENGUAS EXTRANJERAS
(a desarrollar en contacto con los centros)

El MER y las competencias básicas en la destreza de escuchar en una lengua extranjera.
Definición, actividades, evaluación.
Escuchar en una lengua extranjera en infantil, primaria y secundaria
Las competencias básicas y la destreza de escuchar.
Escuchar una lengua extranjera a luz de las inteligencias múltiples

B) CONDICIONES PARA EL ÉXITO: DESTREZA RECEPTIVA-ESCUCHAR, LENGUAS MATERNAS

El papel de la "escucha", si bien sutil, resulta relevante para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística que protagoniza el alumnado. En las distintas dinámicas cotidianas (propias del contexto familiar, escolar, de ocio, etc.) se presentan muchas ocasiones para desarrollar la "destreza receptiva escuchar". Entre ellas, a lo largo de toda la vida escolar, se requiere seleccionar algún tipo de información que aporta alguna exposición oral que se realiza en el grupo-clase. Es importante, entonces, plantear estas circunstancias espontáneas como parte de la propuesta didáctica llegando a complejizarlas cada vez más hasta llegar a proponerle a los y las estudiantes, en los últimos años de Primaria y durante toda la Secundaria, que seleccionen, de todo un texto escuchado, los aspectos que resulten imprescindibles a la hora de hacer un registro escrito (tomar nota) guiados por determinadas intenciones. Así como, que identifiquen las ideas-clave de un texto oral, etc. Asimismo, resulta apropiado crear condiciones didácticas que permitan a los y las estudiantes distanciarse de los mensajes que escucha en su entorno para poder formarse una opinión propia sobre los temas abordados en los mismos.

… potenciando los procesos de escucha que se generan en los niños y las niñas en torno a la lectura desarrollada de tertulias literarias donde ellos participan junto a familiares y voluntarios de la comunidad

(M. Soler, CREA)

Estrategias de enseñanza-aprendizaje y contenidos a desarrollar: destreza escuchar, lenguas maternas

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
- Puede comportarse como auditorio en distintos tipos de situaciones comunicativas. - Puede escuchar, con atención creciente y por períodos cada vez más prolongados, las indicaciones del docente; los comentarios de los compañeros y las compañeras; las opiniones de los demás; etc. - Puede seguir, con participación activa, la lectura de textos literarios (cuentos, poesías, fábulas, etc.) que realicen los demás (adultos e iguales). - Puede seguir, con atención creciente y por períodos cada vez más prolongados, la lectura explicativa que hacen los demás (tanto por parte de adultos como de los niños y las niñas) cuando consultan, de manera accesible, fuentes de información expositiva (enciclopedias, notas periodísticas, etc.).	Organizando actuaciones pedagógicas que generen la necesidad de escuchar sencillas informaciones (de carácter literario, explicativo-informativo, etc.) que aportan los adultos y los demás integrantes del grupo (escucharse entre iguales y/o escuchar al adulto).	**Familia:** Potenciando los procesos de escucha que se generan en los niños y las niñas en torno a la lectura desarrollada en las tertulias literarias donde ellos y ellas participan junto a adultos familiares y voluntarios de la comunidad. Organizando tertulias en casa centrándose en el análisis de acontecimientos cotidianos abordados en el aula y su conexión con el contexto social. **Comunidad:** Organizando, en el centro educativo o en otras entidades de la comunidad, la presentación de compañías de teatro dedicadas a dedicar obras pensadas para niños y niñas. Estableciendo distintos tipos de colaboración con dichos grupos de teatro.	
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
- Puede escuchar guiado por distintas intenciones interactivas. - Puede escuchar en distintos contextos comunicativos. - Puede escuchar la lectura de adultos (textos diversos en contextos comunicativos). - Puede interpretar y dar sentido al ajuste de la cadencia y la entonación de la voz del lector o lectora al escenario comunicativo que se genere en cada caso; a los requerimientos del tipo de texto y el contexto; a la intensidad del mensaje; etc. - Puede escuchar los comentarios que estos actos de lectura generan en el grupo con la intención de ajustar su participación.	Organizando dinámicas de interacción en el aula que requieran escuchar a los demás en distintas circunstancias (haciéndolo cada vez con mayor nivel de autocontrol). Leyéndole habitualmente al alumnado diversos tipos de textos centrándose en el contexto comunicativo que se genere en cada caso y, por lo tanto, evitando centrarse en la señalización de normas lingüísticas específicas.	**Familia:** Potenciando los procesos de escucha que se generan en los y las estudiantes en torno a la lectura desarrollada en las tertulias literarias donde ellos y ellas participan junto a adultos familiares y voluntarios de la comunidad. Organizando tertulias en casa centrándose en el análisis de acontecimientos cotidianos abordados en el aula y su conexión con el contexto social.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Consolidación: Primaria, 2ºy 3 ciclo			
Escuchar información relacionada con el conocimiento de estudio: -Puede seguir la lectura explicativa que hacen los demás en contexto de estudio, consultando textos explicativos-argumentales. -Puede seguir la lectura de textos dialógicos teatral que hacen otros. -Puede seleccionar información del texto que escucha aquello que se considera más pertinente para poder reconstruir la información global.	Organizando actuaciones pedagógicas que generen la necesidad de escuchar informaciones con datos explicativo-argumentales que aportan los demás integrantes del grupo (adultos y alumnado). Potenciando contextos de aprendizaje cooperativo en los que se genere la necesidad de escuchar la presentación de las respectivas producciones y, como consecuencia, se analicen sus potenciales mejoras hasta llegar, en proceso, a sus versiones finales	**Comunidad:** Incentivando la presencia de personas adultas de la comunidad para asegurar que el alumnado pueda mantener la atención a lo largo del discurso que escuchan. Organizando, en el centro educativo o en otras entidades de la comunidad, la presentación de compañías de teatro que trabajen versiones de obras clásicas para los y las estudiantes. Estableciendo distintos tipos de colaboración con dichos grupos de teatro.	
Profundización: Secundaria			
Escucharse entre iguales: - Puede aplicar distintas claves culturales para escuchar a sus compañeros y compañeras. - Puede establecer diferencias entre escuchar a sus iguales y escuchar a los adultos. - Puede escuchar guiado por distintas intenciones interactivas. **Extraer información del texto que escucha:** - Puede retener la información que escucha para registrarla por escrito, de forma concisa, junto con las propias apreciaciones acerca de lo que escucha.. - Puede escribir lo esencial de lo que escucha, al mismo tiempo que presta atención a cómo continúa la exposición oral. - Puede organizar lo que escucha en esquemas o diagramas y otros signos que complementen el texto. - Puede volver a escuchar una entrevista grabada para seleccionar y transcribir algún fragmento.	Organizando dinámicas de interacción que requieran escuchar a los demás en distintas circunstancias (haciéndolo cada vez con mayor autocontrol). Apoyando a los y las estudiantes en su tarea de interpretar y organizar, utilizando estrategias cognitivas de cierta complejidad, la información escuchada durante diferentes tipos de exposiciones orales.	**Familia:** Potenciando la escucha de obras de teatro clásico, ballet clásico, películas, etc. grabadas en distintos soportes audiovisuales. **Comunidad:** Propiciando la participación de entidades del barrio, el pueblo ola ciudad que puedan despertar el interés del alumnado: asociaciones de inmigrantes, de profesionales, etc. Fomentando la escucha de los discursos de estas organizaciones. Propiciando que los y las estudiantes se pongan de acuerdo con distintos miembros de la comunidad para realizar algún proyecto compartido, por ejemplo, hacer un programa de radio. Esta propuesta implica escuchar a otros y escucharse a sí mismo: propuestas de los contenidos centrales, de las acciones a concretar, de los turnos de palabra a respetar, de la distribución del tiempo, etc. Todas estas escuchas, cuando se convierten en acuerdos establecidos, se pueden volcar en un organigrama para presentarlo al grupo. Y, además, dar lugar a pensar cuáles pueden ser las acciones más convenientes que se pueden desarrollar desde el programa de radio para ser escuchados por los demás.	

MODULOS DE FORMACION: DESTREZA RECEPTIVA ESCUCHAR, LENGUAS MATERNAS

1.3.4. Destreza receptiva leer

A) CONDICIONES PARA EL ÉXITO: DESTREZA RECEPTIVA LEER, LENGUAS EXTRANJERAS

La investigación de los procesos lectores en una lengua extranjera ha estado definido en primer lugar por el tipo de documento que se lee. Es decir, si se trata de un texto corto (desde un anuncio hasta un artículo) estaríamos ante un tipo de lectura que se ha dado en denominar como intensiva. Si, por el contrario, se trata de un libro (novela, de información general, etc.) entonces nos encontramos en el ámbito de la lectura por disfrute.

En la lectura intensiva de textos cortos se han dado diferentes corrientes a lo largo de los años. La primera corriente viene a defender un procesamiento de la lectura ascendente, puesto que considera que la lectura es un proceso que comienza con el reconocimiento de palabras, pasando por las frases y así hasta llegar a procesos lectores más avanzados. Según este punto de vista, todo el desarrollo se verá impulsado por la competencia lingüística que el alumno vaya adquiriendo. La segunda corriente entiende a la lectura como competencia estratégica, y ha defendido que la competencia cognitiva del proceso lector es común en la lengua materna y en la lengua extranjera. No obstante, estas dos corrientes iniciales terminan por confluir y ello da lugar a un tercer modelo llamado el modelo interactivo (Block, 1992). Un trabajo que se había planteado de forma directa la cuestión de si la lectura en una LE depende de la habilidad lectora o del nivel de lengua fue el de Carrel (1991). Este estudio de tipo experimental constata que ambos factores inciden de manera directa en la destreza lectora.

En cuanto a la lectura de libros, dos han sido los aspectos que se han estudiado. El primero incide en la importancia que dicha lectura tiene como fuente de un *input* comprensible (Krashen, 1989) y, por otro lado, se ha intentado determinar las características que dichos libros deben tener para satisfacer los diferentes niveles de lengua, los distintos intereses y hábitos lectores (Davies, 1995).

Como consecuencia de los diferentes estudios planteamos que el alumnado debe:

- **Captar la idea global y extraer información específica** de textos escritos con un nivel ligeramente superior al del alumnado.

- Utilizar la **lectura** como fuente de **placer** y de enriquecimiento personal.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje y contenidos a desarrollar: destreza escuchar, lenguas maternas

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
- Puede leer y entender el vocabulario con o sin ayuda visual. - Puede leer y entender frases con apoyo visual utilizando dicho apoyo visual como estrategias para superar las posibles dificultades.	Relacionando palabras con su imagen. Uniendo con flechas palabras e imágenes. Resolviendo simples sopas de letras. Leyendo comics o historietas y comentándolas en clase.	**Familia:** Leyendo cuentos muy sencillos que propicien momentos de placer. Invitando a la familia al centro a ver las exposiciones y posters realizados por el alumnado.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
- Puede leer por placer historietas o cómics sencillos.	Contestando preguntas sobre un historia breve o cómic leído. Realizando posters o tarjetas para embellecer su aula o su centro para que lo lean profesores, alumnado y familia.	**Comunidad:** Comprobando la posible existencia de lecturas que se registra en la biblioteca pública en relación con la lengua extranjera que están aprendiendo. Organizando exposiciones de los trabajos en un centro comunitario.	
Consolidación: Primaria, 2ºy 3 ciclo			
- Puede leer y entender frases sin apoyo visual. - Puede leer y entender textos cortos con información visual mínima que le sirva de apoyo para superar las posibles dificultades. - Puede captar el sentido global y extraer información específica de un texto de dos o tres párrafos utilizando diferentes estrategias (adivinando el significado de palabras desconocidas, centrándose en las frases fundamentales para realizar la tarea, etc.) - Puede leer y entender un cómic por placer. - Puede leer por placer libros de lecturas simplificadas de nivel principiante.	Extrayendo información y pasándola a un medio no lingüístico (dibujos, mapas, tablas, etc.). Relacionando párrafos con sus correspondientes ilustraciones (dibujos, mapas, planos, diagramas, etc.). Leyendo comics o historietas y comentándolas en clase. Adivinando el significado de palabras desconocidas por su similitud con la lengua materna o con otras ya conocidas en la lengua extranjera. Leyendo y completando diagramas y tablas con la información obtenida. Leyendo textos sencillos de otras áreas curriculares y obteniendo información general y/o específica. Leyendo textos sencillos de otras áreas curriculares, obteniendo información general y/o específica. Leyendo para su placer y disfrute historietas o literatura simplificada para su edad. Realizando posters a partir de lecturas realizadas para embellecer su aula o su centro.	**Familia:** Leyendo historias sencillas en compañía con algún familiar que tenga competencias en la lengua extranjera que se está aprendiendo. Invitando a la familia al centro a ver las exposiciones y posters realizados por el alumnado sobre lecturas Leyendo textos sencillos en Internet. **Comunidad:** Comprobando la posible disponibilidad de lecturas en lengua extranjera en la biblioteca pública. Exposiciones de los trabajos en un centro comunitario. En la biblioteca tutorizada (con voluntariado que domine la lengua extranjera), leyendo textos muy sencillos en grupo y discutiendo posteriormente lo que no se ha entendido.	
Profundización: Secundaria			
- Puede obtener datos relevantes de diferentes tipos de textos, auténticos y adaptados, haciendo uso de diferentes estrategias de lectura. - Puede comprender y encontrar información específica en material escrito de uso cotidiano que describa hechos concretos.	Extrayendo. Relacionando párrafos con sus correspondientes ilustraciones (dibujos, mapas, planos, diagramas, etc.). Adivinando el significado de palabras. desconocidas a través del contexto.	**Familia:** Leyendo en familia libros (novelas, noticias periodísticas, etc.) de un nivel accesible a las posibilidades del alumnado en relación con la lengua extranjera que está aprendiendo.	

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Profundización: Secundaria			
-Puede leer de forma autónoma libros, noticias, instrucciones, explicaciones, etc., para obtener una información determinada. -Puede leer por placer o entretenimiento libros de niveles básicos. -Puede leer textos que le permitan descubrir tradiciones de otros países donde se habla la lengua extranjera estudiada en clase.	Leyendo y completando diagramas y tablas con la información obtenida. Leyendo textos sencillos de otras áreas curriculares y obteniendo información general y/o específica. Leyendo distintos textos y buscando similitudes y diferencias entre ellos. Leyendo y escribiendo un comentario sobre lo leído. Leyendo textos y extrayendo información que permita una reflexión gramatical o lingüística. Leyendo textos sencillos de otras áreas curriculares, obteniendo información general y/o específica. Leyendo para su placer y disfrute historietas o literatura simplificada para su edad y posteriormente realizando posters sobre dichos libros para embellecer su aula o su centro. Accediendo a este tipo de textos a través de Internet o de otras lecturas para sintetizar la información encontrada y realizar pósters, folletos turísticos…	Invitando a la familia al centro a ver las exposiciones y posters realizados por el alumnado Leyendo textos adecuados en Internet. Buscando en internet diarios online par aleer alguna noticia y comentarla. **Comunidad:** Consultando en la biblioteca pública los textos que hubiese en la lengua extranjera que están aprendiendo los y las estudiantes. Participando en y/o usar revistas, blogs,…que se generen en distintas comunidades de determinada lengua extranjera. En la biblioteca tutorizada (con voluntariado que domine la lengua extranjera), leyendo textos en grupo y discutiendo posteriormente acerca de lo que se ha entendido y de lo que presenta dudas.	

MODULOS DE FORMACION: DESTREZA RECEPTIVA LEER, LENGUAS EXTRANJERAS
(a desarrollar en contacto con los centros)

El MER y las competencias básicas en la destreza de leer en una lengua extranjera.
Definición, actividades, evaluación.
Leer en una lengua extranjera en infantil, primaria y secundaria
Las competencias básicas y la destreza de leer.
Leer en una lengua extranjera a luz de las inteligencias múltiples

B) CONDICIONES PARA EL ÉXITO: DESTREZA RECEPTIVA-LEER, LENGUAS MATERNAS

La experiencia indica que un lector competente tiene un conocimiento sobre los usos, las funciones, los géneros discursivos, las tramas y las características lingüísticas que presentan los textos de circulación social. Ahora bien, para que el alumnado desarrolle esta competencia, en forma creciente, resulta adecuado que interactúe con materiales de lectura de uso social, por ejemplo enciclopedias, libros de literatura escogidos con criterios psicoeducativos, etc., y que participe en prácticas de lectura textual diversas (lectura rápida, detenida, con avances y retrocesos, para confrontar hipótesis, en voz alta, en silencio, etc.), dependiendo de sus intenciones y del contexto en que las mismas tienen lugar. En tanto el texto es una acción del lenguaje (Bronckart, 1997), los procesos de comprensión requieren



guiar la observación del alumnado hacia el uso social del texto (por ejemplo, su formato, las maneras de leerlo, etc.) antes de sumergirse en la elaboración del sentido y la reflexión sobre su contenido. Paralelamente, resulta apropiado crear condiciones didácticas que permitan que cada estudiante se distancie del autor para formarse una opinión propia sobre los temas abordados en el texto que está leyendo.

Esta perspectiva implica, a su vez, la conveniencia de que en el ámbito escolar el alumnado no lea exclusivamente fichas y textos "escolarizados" que pretenden facilitarle la lectura yendo "paso a paso". En el caso de las fichas, porque son un material sin soporte y, en el de los textos escolares, porque están fuera de todo contexto de uso que más allá de la misma escuela (Teberosky y Sepúlveda, 2008). Y, por contrapartida, hacer de cada aula una comunidad de lectores en el marco del cual el alumnado pueda desplegar sus propias posibilidades y avanzar como intérpretes, de tal modo que leer se transforme en una ocupación predilecta y en un valioso instrumento de resolución de problemas Es decir, leer junto a los iguales intercambiando opiniones y contando con la orientación del adulto por muchos motivos, ente ellos, para comprender cada vez mejor textos que resultan difíciles, que impulsen a consultar distintas fuentes de información y aprender a manejarlas, que generen la necesidad de aprender a tomar nota o a resumir de manera adecuada al propósito y a la situación. Distintos trabajos de investigación (Lerner y Aisenberg 2008; Torres, 2008) aportan conocimiento respecto a las relaciones entre las propuestas de lectura, el propósito lector de los y las estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, y el aprendizaje alcanzado en relación con contenidos no lingüísticos. Se observa la necesidad de utilizar estrategias docentes que permitan aproximarse a la diversidad de perspectivas que aportan los lectores y las lectoras para poder ayudarlos a avanzar en su aprendizaje en relación con los contenidos curriculares a través de la elaboración, la lectura y la reelaboración de textos propios a partir de la consulta bibliográfica.

Teniendo en cuenta las consideraciones comentadas en los párrafos anteriores, se considera conveniente que, para alcanzar el éxito en el desarrollo de la destreza receptiva "leer en lenguas maternas", el alumnado de todas las etapas educativas resuelva –con la mediación del adulto que resulte necesaria y desde su propia diversidad- prácticas de lectura que contemplen la posibilidad de:

a) formular anticipaciones sobre el sentido de los textos escritos que lee;

b) elaborar interpretaciones propias sobre los textos leídos;

c) confrontar las distintas interpretaciones que surjan acerca de un mismo texto y recurrir tanto al texto como a los diversos elementos paratextuales que lo rodean para tomar decisiones acerca de las diferencias que pudiese haber entre ellas;

d) consultar con el grupo de iguales, con adultos y con diversas fuentes bibliográficas para obtener informaciones complementarias sobre el tema, al autor o el texto que contribuyan a valorar o a rechazar las interpretaciones formuladas;

e) interpretar las intenciones del autor y tomar posiciones propias ante ellas;

f) seleccionar el género discursivo que leerá (cuento, relato corto, poema, artículo periodístico, diccionario; nota de enciclopedia, etc.) atendiendo al tipo de tarea a realizar, a las indicaciones dadas por el adulto y a los propios criterios; y

g) optar por leer el texto de la manera que mejor se ajuste a sus intereses en cada momento: leer en voz alta o en silencia; leer solo o en compañía; explorar el texto o leerlo detenidamente; saltear partes del texto o leer minuciosamente; releer o limitarse a una primera lectura; leer el texto completo o interrumpir la lectura para retomarla en otro momento; acentuar o atenuar el autocontrol de la comprensión en función del propósito o el género discursivo.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje y contenidos a desarrollar:destreza receptiva-leer, lenguas maternas

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
Lectura compartida: - Puede leer en grupo (de diferentes maneras) textos de géneros discursivos diversos. - Puede acudir a diccionarios, enciclopedias, atlas, periódicos, revistas, etc. para identificar la información que resulte necesaria en determinadas contextos comunicativos. - Puede anticipar el contenido del texto a partir de sus características, organización espacial, etc. - Puede buscar significados en los textos a través de procesos compartidos. - Puede comentar con otros lo que se está leyendo. - Puede comentar con otros lo que se ha escuchado leer: intercambiar opiniones acerca de lo sucedido, explicado, etc. en el texto. - Puede buscar una información determinada en los textos. - Puede leer textos en voz alta (con audiencia) utilizando la entonación adecuada en el marco de un contexto comunicativo específico. **Lectura espontánea:** - Puede volver al texto leído para releerlo ("buscando significados") utilizando las propias estrategias de lectura (desde las más intuitivas a las más convencionales). - Puede compartir la lectura de un texto con otros. - Puede intercambiar con otros la información hallada en los textos. - Puede leer textos que interrelacionen el lenguaje verbal, el no verbal y el icónico.	Facilitando la participación reiterada de los niños y las niñas en situaciones de lectura, guiados por las intenciones comunicativas (reales, realistas e imaginadas) que puntualmente ellos y ellas generen en el contexto de distintas actuaciones didácticas. Acompañando a los niños y a las niñas en su proceso de construcción de conocimientos acerca de: a) la variedad de géneros discursivos (noticias, cuentos, noticias, etc.) y diferentes lugares donde éstos se encuentran (portadores de textos: revistas, libros, periódicos, etc.); b) la distintas funciones comunicativas de los textos; las distintas posibilidades de los soportes digitales y en papel; etc. Organizando prácticas de lectura en las que sea necesario que el lector o los lectores comunique/n el contenido de determinados textos escritos a una determinada audiencia. Potenciando el contacto autónomo de los niños y las niñas con los textos en toda su amplitud dentro de los repertorios comunicativos que se generen en el aula (sin barreras artificiales). Validando el conocimiento que todos los niños y las niñas han construido, en proceso, sobre la lectura de textos. Evitando valorar solamente la decodificación como estrategia de lectura. Propiciando que los niños y niñas reflexionen sobre las normas lingüísticas relacionadas con el discurso, el sistema de escritura, etc. Guiando el análisis de la combinatoria alfabética y separación de palabras atendiendo a la zona de desarrollo potencial (ZPD) de cada alumno o alumna.	**Familia:** Leyéndoles a los niños y las niñas diferentes textos (cuentos, canciones, trabalenguas, etc.) y de diferentes maneras, e invitándoles a que ellos y ellas también los lean utilizando sus propias estrategias de lectura. Compartiendo con los niños y las niñas, alternativamente, la lectura de un cuento. Leyendo la correspondencia conjuntamente, adultos y niños y niñas, observando, además del contenido del texto, las características específicas de los distintos géneros discursivos (cartas formales e informales, notas, postales, felicitaciones, etc.). Compartiendo el material escrito que tenga una conexión con la vida cotidiana familiar, por ejemplo, instrucciones o propagandas.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
Reflexión sobre el lenguaje en contextos de lectura: - Puede investigar las características de los diferentes géneros discursivos, las distintas formas de leer, etc. - Puede investigar en los textos algunas características del sistema de escritura, principalmente en el ámbito de la combinatoria alfabética y de la separación entre palabras. - Puede utilizar la lengua coficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	Poniendo a disposición de los niños y las niñas portadores de textos que contengan géneros discursivos que integren los distintos lenguajes (cómic, historias dibujadas, carteles, etc.). Incorporando distintos materiales escritos al aula Organizando procesos de investigación de las características de los géneros textuales. Facilitando que los niños y las niñas descubran características del sistema de escritura en los textos que les leen los adultos y en los que leen por sí mismos. Intercambiando entre los niños y las niñas los respectivos "descubrimientos" acerca de las características del sistema de escritura, de los géneros textuales, etc.	**Comunidad:** Dinamizando tertulias literarias dialógicas, en el aula o en la biblioteca, en las que participen niños y niñas junto a adultos (docentes y voluntariado de la comunidad). Facilitando, en este contexto, que los niños y las niñas lean y comenten distintos géneros discursivos (cuentos, noticia, etc.), compartan sus estrategias para dar sentido a los textos, intercambien opiniones sobre el contenido de los textos; etc. Interconectando las acciones de los distintos espacios de lectura que comparten adultos y niños y niñas (hogar, calle, centros de tiempo libre, asociaciones, etc.).	
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
Lectura compartida: - Puede constituirse en miembros activos de una comunidad de lectores de literatura. - Puede acudir a textos de diferentes textos (diccionarios, enciclopedias, atlas, periódicos, revistas, etc.) para identificar la información que resulte necesaria para el abordaje intertextual de las obras literarias leídas. - Puede intercambiar las interpretaciones y recomendaciones que surjan acerca del texto que se está leyendo o se ha leído. - Puede desarrollar un progresivo crecimiento como lectores literarios. - Puede comportarse como lector de literatura entrando en el "juego" que propone el autor de cada obra. - Puede establecer las diferencias entre una historia y las distintas maneras de relatarla.	Organizando comunidades de lectores que ofrezcan la posibilidad de leer géneros discursivos con los que el alumnado no ha interactuado anteriormente, así como, volver a otros conocidos para leer textos más complejos o menos canónicos. Planificando actuaciones pedagógicas que incluyan la perspectiva del docente/adulto como lector. Dinamizando talleres y encuentros, así como, redes de comunicación que posibiliten un acercamiento activo a la lectura de distintos textos de diferentes géneros. Proponiendo el análisis de la historia que presentan los cuentos tradicionales y las distintas maneras de relatarlo a través de sus distintas versiones. Poniendo en acción prácticas de lectura que respondan a determinados propósitos sociales y que, en consecuencia, requieran distintas maneras de leer.	**Familia:** Leyendo, de forma colaborativa con familiares, la información que se requiere para el desarrollo de las clases: buscar en distintos recursos familiares (libros, enciclopedias, páginas de internet, etc.) y en la biblioteca tutorizada (en la que participan familiares y personas voluntarias de la comunidad). **Comunidad:** Manteniendo vinculación con bibliotecas, centros culturales, centros de mayores, etc. para conectarse, presencial o digitalmente, con interlocutores variados a efectos de compartir determinados proyectos de lectura. Promoviendo espacios para el debate en relación con la lectura de determinados textos. En este contexto, los y las estudiantes pueden compartir con otras personas de la comunidad sus opiniones sobre los textos leídos.	

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
Construir el sentido del texto: - Puede leer con propósitos sociales determinados (para registrar una información determinada; para deleitar una obra literaria; etc.). - Puede leer, con la ayuda del adulto, textos informativo-científicos que resulten con cierta dificultad. - Puede utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social. **Abordar aspectos lingüísticos en relación con distintos procesos de lectura:** - Puede identificar contenidos de gramática en los textos leídos.	Generando contextos que favorezcan en el alumnado el desarrollo de estrategias cognitivas útiles para abordar, con éxito creciente, los textos considerados "difíciles". Organizando procesos de reflexión gramatical en torno a los textos leídos atendiendo, en cada caso, a las intenciones del autor, las funciones textuales, el contexto de producción, etc.	Animando en este espacio a las y los estudiantes a establecer conexiones entre la lectura y los sucesos que ellos y ellas viven en el hogar, la calle, los centros de tiempo libre, las asociaciones, etc. Un ejemplo de estos espacios de conversación sobre textos son las tertulias literarias dialógicas, en el aula y en la biblioteca escolar (espacio ideal para, entre otras cuestiones, comentar textos de la literatura clásica con compañeros y compañeras, docentes, familiares y otras personas de la comunidad).	
Profundización: Secundaria			
Lectura compartida: - Puede asistir, con el propósito de leer distintos géneros discursivos, a las instituciones sociales vinculadas con la lectura (bibliotecas de diversos tipos, ferias del libro, presentaciones de libros, clubes de lectura, etc.). - Puede elegir obras que desee leer atendiendo a la propia experiencia de lector e intercambiando opiniones con otros. - Puede seguir un autor cuya obra literaria le interesa. - Puede establecer relaciones entre autores y textos a efectos de realizar determinadas tareas escolares. - Puede informarse e informar a los demás acerca de novedades literarias cuya lectura puede considerarse de interés. **Construir el sentido del texto:** - Puede hacer anticipaciones sobre el contenido del texto que leerá y precisar, mientras lo está leyendo, las anticipaciones sobre cómo puede avanzar.	Incorporando a las alumnas y a los alumnos en distintas redes de lectores que trasciendan las paredes de las escuelas. Organizando comunidades de lectores que ofrezcan la posibilidad de leer géneros discursivos con los que el alumnado no ha interactuado anteriormente, así como, volver a otros conocidos para leer textos más complejos o menos canónicos. Planificando actuaciones pedagógicas que incluyan la perspectiva del docente/adulto como lector. Contando con la presencia en el aula, o mediante comunicación digital, de un escritor cuyo libro haya sido leído por los alumnos para narrar su experiencia creadora y contestar a las posibles preguntas del alumnado. Organizando prácticas de lectura que respondan a determinados propósitos sociales y que, en consecuencia, requieran distintas maneras de leer.	**Familia:** Leyendo varios integrantes de la familia la misma obra literaria (clásica, contemporánea,…) e intercambiando apreciaciones al respecto. Recomendándose obras entre unos y otros. Sugiriéndole a los familiares la lectura de obras que ayuden a entender a los y las adolescentes de hoy. **Comunidad:** Manteniendo vinculación con bibliotecas, centros culturales, centros de mayores, etc. para conectarse, presencial o digitalmente, con interlocutores variados a efectos de compartir determinados proyectos de lectura. Promoviendo espacios para el debate en relación con la lectura de determinados textos. En este contexto, los y las estudiantes pueden compartir con otras personas de la comunidad sus opiniones sobre los textos leídos.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Profundización: Secundaria			
- Puede formular hipótesis acerca de las intenciones del autor y buscar en el texto las marcas que puedan validarlas. - Puede leer textos informativo-científicos que resulten con cierta dificultad. - Puede utilizar la lengua coofícial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	Generando contextos que favorezcan en el alumnado el desarrollo de estrategias para abordar los textos "difíciles".	Animando en este espacio a las y los estudiantes a establecer conexiones entre la lectura y los sucesos que ellos y ellas viven en el hogar, la calle, los centros de tiempo libre, las asociaciones, etc. Un ejemplo de estos espacios de conversación sobre textos son las tertulias literarias dialógicas, en el aula y en la biblioteca escolar (espacio ideal para, entre otras cuestiones, comentar textos de la literatura clásica con compañeros y compañeras, docentes, familiares y otras personas de la comunidad).	

MODULOS DE FORMACION: DESTREZA RECEPTIVA-LEER, LENGUAS MATERNAS
(a desarrollar en contacto con los centros)

1.3.5. Destreza receptiva audiovisual, lenguas extranjeras

A) CONDICIONES PARA EL ÉXITO: DESTREZA RECEPTIVA-AUDIOVISUAL, LENGUAS EXTRANJERAS

La diversificación del input se establece también en las investigaciones de la teoría de la adquisición de segundas lenguas (Ellis, 1997). Asimismo resulta importante para la comunicación dentro y fuera de la clase, sobre todo en los aspectos de input, modificación y gradación. Las investigaciones sugieren:

-Identificar elementos habituales en contextos cotidianos y **comprender globalmente** situaciones cortas y sencillas con el apoyo audio- visual.

Estrategias de enseñanza aprendizaje y contenidos a desarrollar: destreza receptiva-audiovisual, lenguas extranjeras

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
- Puede comprender la idea principal de videos muy sencillos con lengua practicada con anterioridad y adaptada a su nivel. - Puede además extraer información específica de dichos vídeos.	Viendo tonadillas en sitios web o en You Tube. Captando la idea global de videos para niños a través del apoyo visual. Utilizando TIC en el aula de audiovisuales y en el aula de informática.	**Familia:** En casa, jugando con juegos de ordenador específicos para la enseñanza de la lengua extranjera que se está aprendiendo. **Comunidad:** Organizando espectáculos y proyecciones de cine o teatro infantil y juvenil.	

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
- Puede identificar elementos y frases esenciales relacionados con su entorno más cotidiano y comprender globalmente situaciones cortas y sencillas con la visualización repetida del documento audiovisual.	Viendo vídeos relacionados con el tema que se esté trabajando en inglés o en otra asignatura en el aula de audiovisuales. Viendo videoclips, cuentos, canciones, etc. en sitios webs especialmente indicados para niños. En el aula de informática y conectados a Internet para hacer una búsqueda de páginas web.	**Familia:** En casa, visitando páginas de Internet específicas para niños y niñas con el objetivo de ver y oír video clips, canciones, poemas, etc. **Comunidad:** Organizando espectáculos y proyecciones de cine o teatro infantil y juvenil.	
Profundización: Secundaria			
- Puede familiarizarse con los diferentes formatos utilizados para la presentación de documentos audiovisuales (noticias, series para jóvenes, etc.). - Puede distinguir el tema principal de las noticias de la TV con el apoyo visual que complementa el discurso y formarse una idea del contenido principal de la crónica o de la situación cinematográfica ofrecida. - Puede comprender el hilo conductor de un episodio de una serie de televisión para jóvenes.	Viendo video clips de películas o pequeños documentales en sitios web con información sobre diferentes materias y especialmente diseñados para jóvenes. Extrayendo información específica de diferentes programas de TV en el aula de audiovisuales o en la propia clase con el material adecuado (TV y DVD). Visualizando extractos de video sin sonido para establecer predicciones que posteriormente serán comprobadas. Visualizando un capítulo de una serie de televisión.	**Familia:** En casa, visitando páginas de Internet específicas para jóvenes con el fin de obtener información destinada a la realización de un trabajo. En casa, siguiendo una serie de televisión. **Comunidad:** Organizando espectáculos y proyecciones de cine o teatro infantil y juvenil en distintos ámbitos de la comunidad.	

MODULOS DE FORMACION: DESTREZA RECEPTIVA-AUDIOVISUAL, LENGUAS EXTRANJERAS

El MER y las competencias básicas en la destreza de la recepción audiovisual en una lengua extranjera.

Definición, actividades, evaluación.

La recepción audiovisual en una lengua extranjera en infantil, primaria y secundaria

Las competencias básicas y la destreza de la recepción audiovisual.

La recepción audiovisual en una lengua extranjera a luz de las inteligencias múltiples

B) CONDICIONES PARA EL ÉXITO: DESTREZA RECPETIVA AUDIOVISUAL, LENGUAS MATERNAS

La dimensión social y la individual son indisociables en las distintas prácticas del lenguaje, principalmente las relacionadas con las lenguas maternas. En este interjuego, la potencia de los mensajes audiovisuales que aportan los distintos medios de comunicación, a través de distintos soportes –papel, vídeo, digital, etc.-, modelan nuestra cultura y, por ende, la construcción de nuestra identidad. Hoy interactuamos en escenarios de una sociedad hipertextual y multimediática en la que los medios de comunicación masivos facilitan el acceso a un mundo cada vez más icónico y con una amplia



gama de información y tecnologías digitales para la comunicación y la información (Aguaded, 1999) que modela la cosmovisión de nuestros niños y adolescentes. La familia y la escuela ya no son las instituciones prioritarias para la transmisión de valores a las nuevas generaciones pues comparten esta esencial función social, muchas veces sin ser conscientes de ello, con las tendencias que transmiten los medios de comunicación –principalmente, la televisión-, los videojuegos, las distintas sesiones *online,* las propuestas de ocio y consumo de los centros comerciales, las costumbres y los productos de moda que las empresas hacen aparecer y desaparecer de nuestros escenarios cotidianos con impresionante rapidez… Buscando ejemplos, observamos una "explosión" de juguetes electrónicos formando a niños y adolescentes en valores y principios cívicos "muy especiales" mientras juegan con las máquinas. El cine, con su maravillosa propuesta de imaginar, es, siguiendo a Saturnino de la Torre (1998), la primera escuela de valores a la que asisten los niños a través de la televisión. Con una propuesta más potente aún, los videojuegos invitan a niños, jóvenes y adultos a ser protagonistas de tramas, muchas veces violentas, que mezclan realidad y magia para presentar lo posible y lo imposible en torno a la vida y la muerte, los afectos, los valores, etc. Por ello, es adecuado, hacer referencia al mundo de la televisión y de la prensa gráfica de una manera interactiva y participativa con la intención de acompañar al alumnado en la lectura crítica de sus mensajes, principalmente, de los anuncios publicitarios. Y, de acuerdo con Fernández Cavia (2005), entender los medios de comunicación en sentido amplio y explorar la hibridación actual entre televisión, Internet, videojuegos y teléfonos móviles, afrontando sin prejuicios y desde la sensatez la relación entre la infancia y/o adolescencia, los medios audiovisuales y la educación. En esta línea, Daniel Cassany (2005) afirma, a partir de los informes de sus investigaciones, que hace falta educar a los y las estudiantes como receptores críticos y selectivos de los contenidos de los medios de comunicación, darles herramientas para que los usen, escojan, entiendan y critiquen.

Coincidiendo con este análisis, y desde la perspectiva del presente documento, se observa que los medios audiovisuales y tecnológicos constituyen formas potentes de mediar información que, adecuadamente utilizadas, promueven en el alumnado, a la par que un acceso a los contenidos de todas las áreas de curriculares, una activa apropiación de las diferentes e interconectadas formas de hablar, leer y de escribir que hoy coexisten en nuestra sociedad. Paralelamente, los lenguajes artísticos, con su riqueza audiovisual, permiten percibir, explorar, comprender e interactuar con determinadas cualidades del mundo, especialmente ricas para la comunicación y la expresión. Todo ello se expresa, evidentemente, en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y, cerrando el círculo, en la construcción de una identidad social que puede ser crítica y reflexiva si todos trabajamos en esa dirección.

Estrategias de enseñanza aprendizaje y contenidos a desarrollar: destreza receptiva audiovisual, lenguas maternas

¿QUÉ? **A modo de subcompetencias**	**¿CÓMO?** **Estrategias de enseñanza-aprendizaje**	**¿CÓMO?** **Apoyo familia /comunidad**	**Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento**
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
- Puede mirar el mundo con curiosidad, atención y sensibilidad. - Puede comunicarse reflexivamente con las cualidades audiovisuales del entorno (con la amplitud que estos medios lo permiten).	Organizando diversas actuaciones pedagógicas que incluyan los materiales audiovisuales, tanto herramientas culturales como objetos de conocimiento en sí mismos.	**Familia:** Potenciando la visualización en contexto familiar de cuentos, juegos, películas, etc. para dar lugar a comentar su contenido: ¿qué es lo que más le ha gustado a cada uno?, ¿por qué?, ¿en qué coincidimos?, ¿en qué nos diferenciamos?...	

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
- Puede adjudicarle significado a los objetos y las situaciones con las que se contacta a través de distintos medios audiovisuales. - Puede entender la propuesta del cine para llevar adelante, en grupo, la realización de guiones sencillos. - Puede transcribir un texto manuscrito usando como herramienta el procesador de textos. - Puede guardar un texto en la memoria del ordenador y volver sobre él para hacer nuevas mejoras.	No imponiendo opiniones ni valores sobre las posibilidades de los materiales audiovisuales, sino que, promoviendo en los niños y las niñas la construcción de significados propios y la contrastación con los de otras personas. Organizando actividades que incentiven la autonomía de los niños y las niñas a través del uso de distintos materiales audiovisuales y la adjudicación de significados (por ejemplo, actividades relacionadas con distintos producciones fotográficas y plásticas: "imágenes que hablan").	Realizando actividades compartidas entre varios integrantes de la familia utilizando el ordenador. **Comunidad:** Integrando los recursos audiovisuales de la comunidad a las actividades del grupo escolar. Organizando actividades en interacción colaborativa con la comunidad, por ejemplo, en torno a la interpretación de los testimonios fotográficos que dan cuenta del proceso vivido por dicha comunidad.	
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
- Puede descubrir cómo el texto y la imagen se entrelazan en determinados géneros discursivos (historietas, comic, publicidad, etc.) para generar significados. - Puede comentar el impacto que produce el titular de una noticia periodística o el título de un relato literario. Puede hacer anticipaciones del texto a partir de estas apreciaciones. - Puede acudir, durante el proceso de escritura textual o presentación oral de un tema, a vídeos, cintas de audio, fotografías, libros de reproducciones de arte, etc. para obtener la información que resulte necesaria. - Puede utilizar los medios electrónicos e informáticos como recursos para obtener información y para hacerla llegar a otros, así como, para comunicarse habitualmente con otras personas.	Propiciando procesos de investigación en las aulas centrados en las características de los géneros textuales en los que imagen y texto se asocian para generar un significado al que cada uno le da su propio sentido. Coordinando contextos comunicativos en los que las apreciaciones, los comentarios, las perspectivas, etc. que se expresen estén atravesados por la diversidad del alumnado (pensamiento crítico). Generando procesos de aproximación a los distintos contenidos curriculares integrando las posibilidades que aportan los distintos medios audiovisuales. Potenciando la comunidad de lectores, escritores y hablantes con el apoyo que brindan los medios electrónicos e informáticos.	**Familia:** Visualizando en contexto familiar distintos materiales audiovisuales y, posteriormente, comentando su contenido: ¿qué es lo que más le ha gustado a cada uno?, ¿por qué?, ¿en qué coincidimos?, ¿en qué nos diferenciamos?... Buscando noticias en periódicos online para comentarlas con algún/na familiar. Analizando con criticidad estos textos, así como las imágenes que suelen acompañarlas. Propiciando que cada uno de los adultos y estudiantes den su opinión acerca del sentido que adjudican a los textos analizados, establezcan conexiones entre esos materiales y su propia vida cotidiana, etc. Colgando noticias propias en algún blog que mantenga el grupo escolar y/o las familias (noticias que relacionen, de alguna manera, la vida cotidiana en la escuela, en el barrio, las familias, etc. con acontecimientos y valores que se reflejan en el periódico). **Comunidad:** Realizando, en pequeños grupos y en el contexto de la biblioteca tutorizada por voluntariado de la comunidad, actividades similares a las descritas en el apartado anterior. Potenciando la visualización de videos sobre obras de teatro clásico, ballet clásico y la escucha de cuentos.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Profundización: Secundaria			
- Puede intercambiar ideas y datos que permitan aproximarse a la credibilidad de la información obtenida por diferentes medios y en diversas fuentes (periodísticas, televisivas, Internet, etc.). - Puede reflexionar sobre los recursos publicitarios y sobre los efectos que se pretende provocar en los destinatarios. - Puede reflexionar sobre el modo en que se entrelazan el texto y la imagen para producir determinado efecto. - Puede detectar formas de publicidad encubierta en notas periodísticas. - Puede participar en exposiciones y otras actividades audiovisuales organizadas en la comunidad educativa.	Generando contextos comunicativos donde tenga lugar la posibilidad de analizar las características, las posibilidades y el alcance de los datos e informaciones aportados por los diferentes medios audiovisuales.	**Familia:** Organizando situaciones familiares compartidas en torno a la consulta de periódicos online: - leer, comentar y valorar el contenido de algunas de las noticias encontradas; - comentar y valorar la relación de anclaje que se percibe entre las imágenes y la palabra escrita que se presentan en los textos y en los soportes textuales consultados; - dar opiniones respecto a qué se piensa respecto a lo leído y observado, etc.; - establecer relaciones con la propia vida cotidiana, etc.; - crear noticias manteniendo el estilo de los periódicos online que relacionen, de alguna manera, situaciones de la vida cotidiana de la escuela o del barrio con algún acontecimiento que aparece en el periódico consultado; - comentar las producciones y colgarlas material en un blog; etc. **Comunidad:** Realizando una actividad similar a la descrita en el aparatado anterior pero, en este caso, con un grupo de iguales en la biblioteca tutorizada con la participación de voluntariado de la comunidad.	

MODULOS DE FORMACION: DESTREZA RECEPTIVA AUDIOVISUAL, LENGUAS MATERNAS
(a desarrollar en contacto con los centros)

1.3.6. Destreza interactiva conversar, lenguas extranjeras

A) CONDICIONES DE EXTITO: DESTREZA INTERACTIVA-CONVERSAR, LENGUAS EXTRANJERAS

En la sección dedicada a la destreza productiva hablar, presentamos las líneas de investigación que en el marco de la teoría del output han venido desarrollándose en las últimas décadas. Igualmente enumeramos una serie de funciones relacionadas con la expresión oral: fluidez, la concienciación (noticing) y la comprobación de hipótesis. Estas tres funciones vuelven a tener un papel primordial en la interacción oral, pero no así la precisión lingüística que aquí pasa a un segundo plano.

En la interacción oral resulta además fundamental el factor estratégico (Oxford, 1990), factor que adquiere una gran importancia en el Marco Europeo de Referencia para la Lenguas.

En resumen el alumnado debe poder:

Interactuar en conversaciones de estructura **pregunta/respuesta** pero depende del uso de repeticiones: puede contestar y responder a preguntas simples sobre áreas de necesidad inmediata o temas familiares

Interactuar en **conversaciones** comunicando ideas, experiencias personales, sobre temas familiares, en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje y contenidos a desarrollar:destreza receptiva-leer, lenguas maternas

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
Preguntar y responder: - Puede comunicar e intercambiar información con interactuar con el maestro o la maestra y sus compañeros. - Puede entender preguntas e instrucciones y reaccionar lingüísticamente ante ellas. - Puede interactuar en un juego - Puede pedir algo a alguien y dar algo a alguien. - Puede desarrollar tareas encaminadas a potenciar la interacción: actividades en parejas y grupos con intercambio de información.	Realizando juegos de "adivina mi dibujo" muy sencillos. Haciendo preguntas y respuestas cortas referidas a dibujos. Señalando algo para clarificar lo que quiere decir y solventando con ello un problema de comunicación. En el patio del colegio haciendo actividades de interacción oral previamente preparadas en clase y con alumnado de otras aulas o niveles.	**Comunidad:** Organizando reuniones con niños y niñas, y personas adultas de la comunidad de distintas procedencias, culturas y/o hablantes de distintas lenguas.	
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
Preguntar y responder: - Puede comunicar e intercambiar información con interactuar con el maestro o la maestra y sus compañeros. - Puede formular enunciados y reaccionar lingüísticamente ante ellos, relacionados con temas familiares y/o de interés para el alumnado. - Puede realizar diferentes tareas o juegos con sus compañeros de clase, utilizando para ello la lengua de la unidad didáctica o la estudiada con anterioridad. - Puede hacer actividades en parejas y grupos con intercambio de información - Puede participar en entrevistas básicas con información sobre si mismo. - Puede interactuar en conversaciones básicas intentando superar el miedo a cometer errores.	Realizando actividades de "transferencia de información", "adivina mi dibujo" Haciendo entrevistas a un compañero y a partir de un cuestionario dado. Participando en diálogos dirigidos en los que el alumnado ha preparado en parejas las preguntas que realizará. Utilizando frases estandarizadas de las funciones comunicativas propias del nivel. Ayudándose de gestos para clarificar lo que quiere decir y solventando con ello un problema de comunicación. En el patio del colegio, haciendo actividades de interacción oral previamente preparadas en clase y con alumnado de otras aulas o niveles.	**Familia:** Ayudando a los niños y las niñas se contactar, a través de e-mail y/o algún otro espacio virtual, con niños y niñas de un colegio asociado en la que, nuestra lengua extranjera, sea materna para ellos y ellas. **Comunidad:** Entrevistando a hablantes nativos de inglés, turistas o residentes en la comunidad. Organizando reuniones con vecinos de distintas procedencias, culturas e idiomas.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Profundización: Secundaria			
-Puede entablar relaciones, exponer, narrar y argumentar, describir y dar instrucciones), utilizando las estrategias y los recursos que aseguren la comunicación con los interlocutores habituales en el aula o hablantes nativos. -Puede comunicar, intercambiar y comprobar información sobre actividades y gestiones habituales de la vida cotidiana y sobre actividades del pasado. -Puede hacerse comprender en una entrevista y saber trasmitir ideas e información sobre asuntos habituales, siempre que pueda solicitarse la repetición y con alguna ayuda para expresarse, sin miedo a cometer errores. - Participa en tareas de clase encaminadas a identificar el tema de una conversación, saber expresar e intercambiar opiniones sobre cuestiones inmediatas, realizar sugerencias y responder a ellas con un discurso sencillo y lento, tanto en contextos formales como informales, siempre que pueda pedir que se repitan los puntos claves. Los intercambios comunicativos contendrán elementos de coordinación y subordinación básica que pueden presentar algunas incorrecciones que no dificulten la comunicación.	Realizando actividades de "transferencia de información", "interpreta otro papel", "encuentra alguien que …", etc. Haciendo entrevistas o encuestas a varios compañeros de clase y a partir de un cuestionario diseñado por el alumnado. Participando en diálogos dirigidos en los que el alumnado ha preparado individualmente las preguntas que realizará. Utilizando frases estandarizadas de las funciones comunicativas propias del nivel. En gimnasio o salón de actos entrevistando a estudiantes de oras clases o niveles. Ayudándose de perífrasis para explicar la palabra que no conoce. Utilizando sinónimos, hiperónimos, palabras en su lengua materna o acuñando términos Utilizando técnicas dubitativas tales como palabras carentes de su sentido original, frases, o ruidos (erm, mmm) para poder disponer del tiempo necesario para planificar lo que quiere decir.	**Familia:** Ayudando a que los niños y las niñas se contacten, a través de e-mail, blog y/o de algún otro espacio virtual, con iguales de un colegio en el que se aprende, como lengua extranjera, su lengua materna. **Comunidad:** Entrevistando a hablantes nativos de la lengua extranjera que se está aprendiendo (turistas o residentes en la comunidad). Organizando reuniones con vecinos de distintas procedencias, culturas e idiomas. Posteriormente, presentando las entrevistas en un programa de radio de su ciudad. Participando en representaciones teatrales a cargo de los y las estudiantes (utilizando la lengua extranjera que están aprendiendo) en centros culturales de la comunidad.	

MODULOS DE FORMACION: DESTREZA INTERACIVA CONVERSAR, LENGUAS EXTRANJERAS

El MER y las competencias básicas en la destreza de conversar en una lengua extranjera. Definición, actividades, evaluación.
Conversar una lengua extranjera en infantil, primaria y secundaria
Las competencias básicas y la destreza de conversar.
Conversar en una lengua extranjera a luz de las inteligencias múltiples

B) CONDICIONES ÉXITO: DESTREZA INTERACTIVA CONVERSAR, LENGUAS MATERNAS

La comprensión y la producción de discursos orales requieren el marco de situaciones globales de comunicación, es decir, en situaciones que formen parte de la construcción y modificación de las relaciones sociales establecidas en diferentes ámbitos (la escuela, la familia, el tiempo de ocio, etc.). Esta situación permite que el alumnado comprenda el sentido de las diferentes actividades comunicativas: sus propósitos, sus contenidos, su estructura, etc., para dar cuenta del tipo de interacciones comunicativas que ocurren en cada una de ellas y el tipo de discurso que se genera.

La locución que se emplea para los actos de comunicación elementales como ser: saludos, permisos, solicitud de material, etc. constituyen actos de habla no reflexivos desde una organización lingüística. Tanto hablantes como oyentes realizamos estos actos de hablar en distintos contextos sociales con tal grado de espontaneidad que impide la toma de conciencia de la organización sintáctica, morfológica y semántica de las expresiones (lengua coloquial). Pero la lengua oral también tiene un uso "formal" para los y las estudiantes dentro del contexto escolar cuando se abordan los contenidos curriculares, se interroga y se contesta, etc.

Las prácticas de conversación formal resultan valiosas para los y las estudiantes pues les permiten generar discursos personales, evitando así la repetición de información tal como está en la fuente de información consultada. Ahora bien, para llevar adelante estas prácticas se requieren poner en acción distintos procesos cognitivos -entre ellos, el descubrimiento de relaciones causales- que permitan, a su vez, la construcción formal del texto oral. El diálogo y la conversación, ejes de las prácticas de la lectura compartida, son contextos idóneos para el desarrollo de estos procesos cognitivos. Del mismo modo, la conversación interactiva resulta imprescindible para el desarrollo de situaciones de lectura y de escritura, y de reflexión acerca de la lengua. Distintos autores (Chambers,1993; Teberosky y Sepúlveda, 2009) proponen la estrategia de "hablar sobre lo leído y lo escrito" para entender, memorizar y adquirir cultura letrada alrededor de la lectura de libros. Se trata de conversar sobre el libro en tanto soporte del texto, y del texto, en tanto relato y discurso.

Teniendo en cuenta que conversar forma parte del control de la actividad social y académica, tiene un papel tanto en la regulación de la participación como en el logro de las tareas y contenidos de aprendizaje (Coll, 2001). Por ello, ante un acto de lectura resulta adecuado que el adulto propicie diferentes actos de habla haciendo preguntas, citaciones, repeticiones, explicaciones o reformulaciones, llamados por Grossmann (1996) "ayudas a la comprensión", por ejemplo, recursos prosódicos para dar énfasis a ciertas intenciones o mostrar matices, ya que no es tan fácil diferenciar entre lectura y comentario, entre reformulación y cita (Teberosky, Sepúlveda, Martret y Fernández Viana, 2006). Estos actos de habla son típicos de la situación escolar y están relacionados con la lectura y la escritura de textos, en particular con lo que se ha denominado "discurso letrado" (Watson, 1996; Pellegrini, 2001). Esta clase de discurso es el lenguaje de comunicación que profesorado y alumnado usan durante la alfabetización; es también el lenguaje de los libros y el utilizado para hablar de ellos. Pero, en todo caso, el contexto interactivo de la conversación requiere generar un ambiente de trabajo cooperativo en el cual todos los alumnos y las alumnas se sientan convocados a intervenir y autorizados a expresar sus ideas o interpretaciones y confrontarlas con las de los demás.

Estrategias de enseñanza aprendizaje y contenidos a desarrollar: destreza interactiva conversar, lenguas maternas

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
- Puede conversar habitualmente en ámbitos familiares, escolares, de tiempo libre, etc.	Concibiendo el aula y la escuela toda como lugares donde "se converse" en el contexto de diferentes agrupamientos interactivos (entre iguales y entre éstos y adultos -docentes y/o familiares-).	**Familia:** Propiciando la participación familiar en diferentes espacios interactivos del centro, principalmente en los que ofrezcan una amplia interacción entre iguales (pertenecientes a una misma aula y/o a varias).	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
- Puede comunicar a sus interlocutores sus inquietudes, necesidades, anhelos, sentimientos, emociones, temores, estados de ánimo, etc. (si carece de lenguaje oral, puede valerse de sistemas aumentativos de comunicación a fin de hacer posible estos actos comunicativos). - Puede intercambiar apreciaciones respecto al contenido del texto leído por otros (adulto o iguales) y/o por sí mismo, y argumentar su recomendación a otros lectores. - Puede darle sentido a lo que dicen los demás durante una conversación. - Puede seguir el hilo de la conversación durante períodos cada vez más largos. - Puede intercambiar con sus compañeros y compañeras opiniones divergentes (por ejemplo, acerca de un resultado deportivo, el relato de un suceso, etc.). - Puede utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	Organizando prácticas de conversación centradas, entre otras cuestiones, en el comentario de los textos leídos: a) Textos literarios (entre adultos y alumnado del mismo curso y/o de distintos cursos) con intenciones de recrearse, imaginar, etc. Por ejemplo: Generando momentos interactivos (taller, tertulia literaria, etc.) dedicados a compartir comentarios de textos de tradición oral (chistes, trabalenguas, canciones, retahílas y refranes). Dinamizando el comentario y la recomendación de lecturas en ámbito literario. b) Textos no literarios con la intención de describir, explicar, argumentar, etc. en distintos contextos curriculares. Por ejemplo: Interpretando el contenido de artículos de opinión sobre temas específicos.	Fomentando espacios interactivos en la escuela que cuenten con la participación de miembros de la comunidad (biblioteca tutorizada, aula de estudio, etc.). Organizando el trabajo de aula en grupos interactivos donde puedan participar otras personas adultas (docentes o voluntarias) que dinamicen y promuevan la ayuda mutua entre los niños y las niñas (fundamentalmente, dejando que ellos y ellas expliquen sus ideas con sus propias palabras). Fomentando la implicación de diferentes referentes familiares, acorde con los modelos actuales (hermanos, abuelos y abuelas, primos, etc.), en la dinámica interactiva del aula y del centro. **Comunidad:** Fomentando que las asociaciones cercanas al barrio vengan a clase a explicar sus respectivos actuaciones. Organizando que los niños y las niñas conversen con sus interlocutores aspectos que les interesan respecto al contenido de la charla. Entrevistando, en pequeños grupos, a determinadas personas de la comunidad y compartiendo posteriormente con el resto de la clase la información obtenida.	
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
- Puede comunicar a sus interlocutores sus inquietudes, necesidades, anhelos, sentimientos, emociones, temores, estados de ánimo, etc. (si carece de lenguaje oral, puede valerse de sistemas aumentativos de comunicación a fin de hacer posible estos actos comunicativos). - Puede comentar bibliografía literaria (entre iguales y con adultos, familiares y docentes).	Organizando momentos de conversación entre iguales y/o con adultos, guiados por distintos motivos, en el contexto del aula, la biblioteca y otros ámbitos de encuentro (en pequeño y en gran grupo, entre distintas aulas y/o entre instituciones educativas, culturales, sociales,…).	**Familia:** Propiciando la participación familiar en diferentes espacios interactivos del centro, principalmente en los que ofrezcan una amplia interacción entre iguales (pertenecientes a una misma aula y/o a varias).	

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
- Puede comentar un texto, mientras avanza en su lectura, confrontando diferentes interpretaciones posibles. - Puede conversar sobre el significado de las palabras y del sentido que le otorga en el contexto de un discurso escrito. - Puede recomendar un texto que ha leído. - Puede intercambiar apreciaciones sobre la consistencia de las actuaciones de tal o cual personaje, o sobre lo previsible o sorpresivo que resulta un desenlace de una historia. - Puede compartir la emoción generada por un poema o el entusiasmo despertado por un artículo que da respuesta a interrogantes previamente planteados. - Puede revisar en conjunto un texto grupal o individual e intercambiar ideas respecto a la necesidad de agregar alguna información o de sustituir determinada expresión por otra más adecuada. - Puede conversar acerca de las relaciones causales que infiere al leer determinados textos. - Puede utilizar la lengua co-oficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	Organizando prácticas de conversación centradas, entre otras cuestiones, en el comentario de los textos leídos: a) Textos literarios (entre adultos y alumnado del mismo curso y/o de distintos cursos) con intenciones de recrearse, imaginar, etc. Por ejemplo: Generando momentos interactivos (taller, tertulia literaria, etc.) dedicados a compartir textos de tradición oral (chistes, trabalenguas, canciones, retahílas, refranes, leyendas, mitos, etc.). Dinamizando el comentario y la recomendación en ámbito literario. b) Textos no literarios con la intención de describir, explicar, argumentar, etc. en distintos contextos curriculares. Por ejemplo: Conversando sobre los datos que aporta un texto discontinuo (esquema, mapa conceptual, etc.) de carácter explicativo-argumentativo.	Fomentando espacios interactivos en la escuela que cuenten con la participación de miembros de la comunidad (biblioteca tutorizada, aula de estudio, etc.).	
Profundización: Secundaria			
- Puede interactuar con textos humorísticos identificando el juego lingüístico al que suele recurrir este tipo de dicurso. - Puede comentar con otros el contenido de noticias periodísticas que considere relevante (tanto sean de interés social como de perspectiva personal).	Dinamizando contextos interactivos donde tenga lugar la palabra auténtica de los y las adolescentes aceptando la expresión de su diversidad y la posibilidad de la divergencia. Organizando prácticas de conversación centradas, entre otras cuestiones, en el comentario de los textos leídos:	**Familia:** Potenciar la conversación en casa, por ejemplo, a la hora de cenar, que expliquen que han hecho en la escuela, con los amigos y amigas, qué pregunten sobre lo que han hecho otras personas de la familia.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Profundización: Secundaria			
- Puede informarse e informar a los demás acerca de novedades literarias que podrían resultar interesante leer. - Puede conversar sobre el significado de las palabras y del sentido que le otorga en el contexto de un discurso escrito. - Puede recomendar la lectura de una obra literaria o un artículo periodístico fundamentando la opinión que los mismos provocan e intentando despertar el interés o la curiosidad de sus interlocutores. - Puede dialogar a través de la radio con alumnos y alumnas de otros centros sobre temas que se adecuen a sus intereses. - Puede participar en foros virtuales, blogs y otros medios interactivos digitales. - Puede conversar acerca de las relaciones causales que infiere al leer determinados textos. - Puede utilizar la lengua co-oficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	a) Textos literarios (entre adultos y alumnado del mismo curso y/o de distintos cursos) con intenciones de recrearse, imaginar, etc. Por ejemplo: Generando momentos interactivos (taller, tertulia literaria, etc.) dedicados a compartir textos de tradición oral para la cultura del adolescente (chistes, trabalenguas, canciones, retahílas, refranes, leyendas, mitos, etc.). Dinamizando el comentario y la recomendación en ámbito literario. b) Textos no literarios con la intención de describir, explicar, argumentar, etc. en distintos contextos curriculares. Por ejemplo: Infiriendo las relaciones causales que pueden presentarse en algunos titulares de noticias periodísticas.	**Comunidad:** Realizando entrevistas a las personas voluntarias de la comunidad que participan en la dinámica escolar. Compartiendo dicha información en la dinámica de la conversación del grupo-clase. Promoviendo espacios de debate de lecturas, donde los y las estudiantes compartan sus opiniones y recomendaciones sobre textos leídos. Animando a las y los estudiantes a mantener espacios de conversación. Un ejemplo de estos espacios lo constituyen las tertulias literarias dialógicas, en el aula y en la biblioteca escolar (son un espacio ideal para comentar textos de la literatura clásica con compañeros y compañeras, docentes, familiares y otras personas de la comunidad).	

MODULOS DE FORMACION: DESTREZA INTERACIVA CONVERSAR, LENGUAS MATERNAS
(a desarrollar en contacto con los centros)

1. 3.7. Destreza interactiva escribir

A) CONDICIONES PARA EL ÉXITO: DESTREZA INTERACTIVA-ESCRIBIR, LENGUAS EXTRANJERAS

En este terreno tienen mucha importancia las investigaciones de T. Lynch (1996) y su concepto de “escritura como interacción”, así como la decomposición, iniciada por H.G. Widdowson en 1979. La necesidad de un lector que no sea el profesor/corrector y las posibilidades de interacción escrita entre iguales se convierten en el eje de las investigaciones en torno a esta destreza. Esto está relacionado también con la teoría de la interlengua en un área conocida como pragmática de la interlengua (Gass y Selinker, 1994)

Otras investigaciones relevantes para la destreza de la interacción escrita son las iniciadas por Bialystok en 1990 sobre las estrategias comunicativas. En ellas se destacan la necesidad de los que comunican por escrito en la lengua extranjera hagan que su mensaje se entienda: es decir, la preponderancia de la efectividad comunicativa del mensaje sobre su perfección lingüística.

En concreto se propone, por tanto, que el alumnado sea capaz de:

Escribir notas, mensajes cortos, correos electrónicos y cartas. Es decir, d**ar y recibir información por escrito.**

Estrategias de enseñanza aprendizaje y contenidos a desarrollar: destreza interactiva-escribir, lenguas extranjeras

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
- Puede escribir mensajes cortos siguiendo un modelo.	Escribiendo mensajes secretos a compañeros de la clase. Realizando postales de felicitación y exponiéndolas en la clase o en algún lugar del colegio.	**Familia:** Diseñando postales de felicitación para su familia. **Comunidad:** Intercambiando las postales con otro colegio de la comunidad.	
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
- Puede transmitir a través de textos concisos escribiendo y contestando cartas y postales sencillas. - Puede escribir libremente dando información en notas escritas sobre sí mismo.	Escribiendo cartas sencillas para ser enviadas a otros alumnos de la misma clase o de otras clases o colegios. Escribiendo e-mails en el aula de informática.	**Familia:** Escribiendo e-mails a familiares o "chateando" con ellos. **Comunidad:** Colaborando con estudiantes de otros centros educativos de España, de Europa y de otros ámbitos internacionales para desarrollar algún proyecto conjunto vinculado a las distintas áreas de experiencia/ conocimiento que requiera que los y las estudiantes se relacionen de forma cotidiana, por vía electrónica utilizando diferentes lenguas.	
Profundización: Secundaria			
- Puede transmitir a través de textos concisos escribiendo mensajes cortos (SMS), correos electrónicos y cartas personales. - Puede escribir libremente pidiendo y dando información sobre otros. - Puede reescribir cartas siguiendo modelos dados.	Escribiendo documentos de diferente tipo en papel o en Word presentando información relevante para el lector al que se le va a enviar. Escribiendo e-mails o chateando en el aula de informática.	**Familia:** Escribiendo e-mails a familiares o "chateando" con ellos. **Comunidad:** Colaborando con estudiantes de otros centros educativos de España, de Europa y de otros ámbitos internacionales para desarrollar algún proyecto conjunto vinculado a las distintas áreas de experiencia/ conocimiento que requiera que los y las estudiantes se relacionen de forma cotidiana, por vía electrónica utilizando diferentes lenguas.	



MODULOS DE FORMACION: DESTREZA INTERACTIVA-ESCRIBIR, LENGUAS EXTRANJERAS

El MER y las competencias básicas en la destreza de interacción escrita en una lengua extranjera. Definición, actividades, evaluación.
La interacción escrita en una lengua extranjera en infantil, primaria y secundaria
Las competencias básicas y la destreza de interacción escrita.
La interacción escrita en una lengua extranjera a luz de las inteligencias múltiples

B) CONDICIONES PARA EL ÉXITO: DESTREZA INTERACTIVA ESCRIBIR, LENGUAS MATERNAS

La generación de comunidades de escritores es un contexto idóneo para el desarrollo de la "destreza interactiva escribir" en tanto el texto es utilizado como medio de comunicación, como instrumento de reflexión sobre el propio conocimiento y como herramienta válida para intervenir en la vida ciudadana. Es decir, la escritura de textos en procesos interactivos entre iguales y con el acompañamiento docente les permite a los alumnos y a las alumnas, desde el inicio y hasta la finalización de la escolaridad obligatoria, el desarrollo de estrategias cognitivas válidas para acceder a la información, expresar y defender puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas, y participar en los procesos de circulación y producción del conocimiento en el ámbito de todas las áreas curriculares. Este desarrollo cognitivo fortalece la formación del alumnado como estudiante y, a su vez, facilita, desde la perspectiva de la educación inclusiva para todos y todas, una activa y exitosa permanencia en el sistema educativo, así como, la posibilidad de proseguir los estudios más allá de la etapa obligatoria.

Los procedimientos (estrategias) cognitivos básicos que se pueden desarrollar en procesos interactivos durante la producción textual se centran, fundamentalmente, en el análisis, la reformulación y la invención en relación con los contenidos y/o la estructura textual:

a) El análisis implica la descomposición y la jerarquización de los elementos de un todo determinado en relación con su aspecto descriptivo, comparativo e interpretativo. Por ejemplo, escribir la propia interpretación de un texto para contrastarla con las que han escrito los demás.

b) La reformulación implica "decir lo mismo de otra manera" utilizando el borrado o la reducción; la inserción o la ampliación; la sustitución; el desplazamiento o la recolocación.

c) La invención implica la generación de ideas, la resolución de problemas expresivos y el desarrollo de la percepción y la expresión.

En esta línea, Ana Teberosky (1993) propone abordar, desde Educación Infantil, la reescritura de textos leídos como actividad de apropiación de los textos escritos; es decir, escribir a partir de haber leído, releído y comentado el texto. Se trata de poner a los y las estudiantes en situación enunciativa de simular ser escritor de un texto en particular que ya ha sido leído, releído y comentado. Distintos estudios centrados en el desarrollo de esta propuesta (Ferreiro, et al, 1996; Teberosky, 1993) han permitido conocer la construcción que los niños y las niñas realizan de la unidad texto y las partes que lo componen. Sugieren que realizan esta construcción a partir de las fronteras del texto: título y texto; comienzo y final; dentro del texto se comienza por componer partes diferenciadas; personajes y acciones, narración y diálogos. Es decir, una construcción de construcciones. En este sentido, una de las ayudas que el adulto le puede brindar es la señalización de ciertas unidades de esta construcción, por ejemplo, la presentación y la descripción de los personajes de un cuento.

Teniendo en cuenta las consideraciones comentadas en los párrafos anteriores, se considera de importancia que, para alcanzar éxito en el desarrollo de la destreza interactiva "escribir en lenguas maternas", el alumnado de todas las etapas educativas se enfrente a resolver -desde sus posibilidades y diversidad- un proceso de escritura que contemple los siguientes pasos:

a) producir textos en función de las intenciones generadas en el contexto de auténticas y variadas situaciones de uso social (ámbito de la pragmática);

b) seleccionar el contenido del texto atendiendo a lo que se pretenda "decir" a los destinatarios (reales, realistas o imaginarios, sean tanto específicos y conocidos como generales y desconocidos) del texto;

c) tomar decisiones acerca de las estrategias y los recursos lingüísticos (normas) que resultan necesarios para avanzar en el proceso de producción de cada texto (registro, características textuales, coherencia gramatical y pragmática, etc.);

d) planificar el texto y escribirlo teniendo la posibilidad de mejorarlo o revisarlo (de forma individual o n grupo) hasta alcanzar la versión definitiva y, si es posible, editarlo.

Estrategias de enseñanza aprendizaje y contenidos a desarrollar: destreza interactiva-escribir, lenguas maternas

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Inicial: Infantil y 1º ciclo Primaria			
- Puede escribir textos asumiendo distintas intenciones comunicativas. - Puede escribir textos socialmente reconocidos identificando las peculiaridades del género discursivo al que pertenecen: comenzando por la escritura de géneros sencillos con los que interactúa en su entorno –cuentos sencillos, canciones, trabalenguas, etc.- para ir evolucionando, conforme tiene experiencias en la cultura escrita, hacia el descubrimiento de géneros discursivos más complejos -cuentos más extensos, cartas, instrucciones, etc.-. - Puede, comunicar a otros el conocimiento que sabe a través de la escritura de textos (aún utilizando sistemas de escritura primitivos). - Puede comunicar a otros cómo transforma el conocimiento a través de la escritura de textos (aún utilizando sistemas de escritura primitivos). - Puede reescribir textos leídos y comentados ("escribir el texto con las propias palabras"). - Puede utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	Generando situaciones escolares en las que surja la necesidad de comunicarse con otros por escrito. Guiando la atención del alumnado para establecer interconexiones entre las intenciones comunicativas del "autor/a", la situación de producción del texto escrito y la función comunicativa del género discursivo elegido (ficha de investigación, recomendación literaria, etc.). Coordinando procesos de escritura. Por ejemplo, el adulto escribe textos interactuando con su alumnado acerca del contenido del mismo y atendiendo de forma interrelacionada, por un lado, a los propósitos sociales de sus "autores", y, por otros, a las características del género discursivo que está escribiendo. ("leer como escritores"). Organizando procesos de escritura en los que cada uno escribe "como si fuera el autor" la historia recientemente escuchada y comentada.	**Familia:** Escribiendo textos, conjuntamente entre adultos y los y las menores, en relación con la realización de distintas acciones cotidianas de la familia, entre ellos, lista de la compra, carta a un familiar que vive lejos, listados varios, etc. Incluyendo a los niños y las niñas en el hábito familiar de dejarse notas escrita con mensajes variados. Manteniendo una agenda familiar, por ejemplo, un calendario en la cocina u otro espacio compartido donde se anoten, en cada semana, lasactividades asumidas por todos los integrantes de la familia. **Comunidad:** Organizando "rutas" donde se celebren encuentros para compartir los textos escritos: escribir para otros con distintas intenciones: (comunidad de escritores). Intercambiar experiencias de escritura entre alumnado de distintas edades y/o de distintos centros educativos; entre niños y niñas, y mayores, etc. Organizando exposición de las producciones escritas (revistas, paneles, concursos literarios,...) en las que los y las estudiantes sean también autores junto con otros integrantes de la comunidad.	



¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Consolidación: Primaria, 2º y 3 ciclo			
- Puede escribir textos de diferentes géneros tomando en cuenta al destinatario o a los destinatarios (reales o imaginados) de cada uno de ellos: planificando el texto, elaborando la primera versión y las revisiones sucesivas hasta llegar a la versión final ("la mejor posible") con arreglo a intenciones comunicativas específicas. - Puede revisar aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión textual (fundamentalmente, el uso de los nexos). - Puede consultar con otros mientras escribe el texto y/o leerles o pedirles a otros que lean lo que han escrito. - Puede volver al texto escrito para constatar, y en su caso revisar, las sugerencias, opiniones o críticas que ha recibido por parte de la audiencia (entre iguales y/o con adultos). - Puede recabar, retener, jerarquizar, organizar y comunicar informaciones en contexto de estudio con la ayuda mediada del adulto. - Puede decidir y sostener a lo largo de todo el texto, con la mediación del adulto, la posición del enunciador dentro de un texto (¿habla en primera persona del singular o plural, o tercera persona?; ¿habla o relata acontecimientos?; ¿comenta, argumenta, prescribe acciones?…). - Puede comprender las relaciones de cohesión y de coherencia gramatical, semántica y pragmática en el contexto de los propios textos escritos. - Puede utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social.	Propiciando contextos donde se puedan realizar informes sobre experiencias; elaborar biografías de personalidades; hacer la crónica de un acontecimiento; elaborar un artículo; preparar y realizar exposiciones o debates sobre temas cuyo estudio se está profundizando; etc. Organizando procesos de escritura interactiva en relación con el abordaje de los contenidos propios de las áreas curriculares no lingüísticas. Desarrollando procesos de escritura de textos en los que se establezcan relaciones entre los aspectos lingüísticos (las normas del lenguaje) y los pragmáticos (el uso social del lenguaje).	**Familia**: Propiciando la comunicación con familiares y/amigos con quienes la familia no convive a diario mediante la escritura de textos digitales ("hablar por escrito" en mails, chat, face-book, etc.). **Comunidad:** Organizando "rutas" donde se celebren encuentros para compartir los textos escritos: escribir para otros con distintas intenciones: (comunidad de escritores). Intercambiar experiencias de escritura entre alumnado de distintas edades y/o de distintos centros educativos; entre niños y niñas, y mayores, etc. Exponiendo las producciones escritas de los y las estudiantes en un centro de la comunidad. Escribiendo textos que cumplan finalidades sociales reales: un folleto a repartir entre las familias u otras instituciones de la comunidad; una poesía, para un recital poético; un resumen, para explicar un fenómeno científico; un e-mail, para contactar con determinadas personas; a un familiar, una carta al alcalde, etc., que obliguen a las niñas y niños a utilizar diferentes tipos de lenguaje y géneros discursivos y donde sean evidente las razones para hacerlo.	

¿QUÉ? A modo de subcompetencias	¿CÓMO? Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿CÓMO? Apoyo familia /comunidad	Contextualización en tu materia, ciclo y/o Departamento
Profundización: Secundaria			
- Puede producir textos en relación con una obra literaria determinada que ha compartido (escribir como lector de….) desarrollando estrategias cognitivas de análisis, reformulación e invención textual. - Puede considerar críticamente una obra literaria para apreciar su valor y expresar la propia evaluación al respecto produciendo comentarios o reseñas para dar a conocer o recomendar la obra a otros. - Puede recabar, retener, jerarquizar, organizar y comunicar informaciones en contexto de estudio ("escribir para aprender"). - Puede decidir y sostener a lo largo de todo el texto la posición del enunciador dentro de un texto (¿habla en primera persona del singular o plural, o tercera persona?; ¿habla o relata acontecimientos?; ¿comenta, argumenta, prescribe acciones?;…). - Puede monitorizar las relaciones de cohesión y de coherencia gramatical, semántica y pragmática en el contexto de los propios textos escritos. - Puede "hablar por escrito" utilizando la vía electrónica (e-mail, face-book, chat, etc.). - Puede utilizar la lengua cooficial, si la hubiere, como vehículo de cohesión entre la escuela y el entorno social. Organizando procesos de escritura, acorde con las características señaladas en las condiciones para el éxito del desarrollo de la "destreza interactiva escrita".	Asumiendo criterios de evaluación que comprendan la diversidad del alumnado en los niveles de logro de dicha destreza. Desarrollando procesos de escritura de textos en los que se establezcan relaciones entre los aspectos lingüísticos (las normas del lenguaje) y los pragmáticos (el uso social del lenguaje).	**Familia**: Propiciando la comunicación con familiares y/amigos con quienes la familia no convive a diario mediante la escritura de textos digitales ("hablar por escrito" en mails, chat, face-book, etc.). **Comunidad:** Escribiendo textos que cumplan finalidades sociales reales: un folleto a repartir entre las familias u otras instituciones de la comunidad; una poesía, para un recital poético; un resumen, para explicar un fenómeno científico; un e-mail, para contactar con determinadas personas; a un familiar, una carta al alcalde, etc., que obliguen a las niñas y niños a utilizar diferentes tipos de lenguaje y géneros discursivos y donde sean evidentes las razones para hacerlo.	

MODULOS DE FORMACION: DESTREZA INTERACTIVA ESCRIBIR, LENGUAS MATERNAS

(a desarrollar en contacto con los centros)



El proceso por el que se logra el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística es complejo y requiere una intervención sistemática y planificada, orientada a dominar los usos del lenguaje. Aunque a hablar se aprende hablando y a escribir, escribiendo, los usos lingüísticos se aprenden cuando su "uso" tiene sentido y significado para el alumnado.

(Proyecto Atlántida-OAPEE)

PROYECTO PLURILINGÜE, ATLANTIDA-OAPEE

ANEXO I

Orientaciones organizativas para desarrollar el plan de mejora de la comunicación

ANEXO II

Materiales para el desarrollo del marco curricular y los cinco niveles de integración

Los profesionales de la enseñanza necesitan formar parte de equipos de trabajo y de redes de escuelas desarrollando un repertorio competencial mucho más dilatado, que le permita asegurar el éxito de cualquier innovación.

(Rodrigo J. García)

ANEXO I: Orientaciones organizativas, trabajo en red y plan de mejora

1. Características del plan de mejora y pautas para el uso de la red innova

Rodrigo J. García Gómez

Como institucionalizar un proyecto de innovación curricular

Todo Proyecto de innovación debe incorporar la posibilidad de *asentarse* con cierta sostenibilidad *entre las prácticas profesionales de prestigio en el centro*; en otro caso, no dejaría de ser considerado una iniciativa episódica más. De la misma manera, necesita valorar la conveniencia de *extenderse como referente profesional a otras instituciones educativas* del barrio, distrito, localidad... (sería una manera de validar su calidad y utilidad). Por último, necesita aspirar, también, a *formar parte del conjunto de prácticas reconocidas y aceptadas por la comunidad educativa*, …. La mejora de la comunicación lingüística no debe ser sólo un propósito académico, aunque desde luego no deje de serlo, puede y deber ser también una buena base para sustentar y mejorar la calidad de las relaciones más habituales entre jóvenes y de éstos con los adultos.

En el informe de la OCDE "*Networks of innovation. Towards new models for managing schools and systems. Schooling for tomorrow Project*", se exponen las ideas resultantes del proyecto "Schooling for Tomorrow" (Escuelas para el mañana), en donde el concepto fundamental para el desarrollo y la mejora de las escuelas es el trabajo en redes de innovación. Por otra parte, las recientes aportaciones de la literatura y de la investigación sobre el cambio en educación ponen de manifiesto el valor del trabajo en colaboración para el desarrollo de la mejora escolar y el 'empoderamiento' de los profesionales. El trabajo de apoyo entre iguales ('coaching') dentro de los centros y entre los centros, organizados en redes de profesionales que aprenden juntos y elaboran conocimiento tácito, se convierte en una estrategia de mejora indispensable (Lieberman, 2000; Fernández Enguita, 2002; Istance y kobayashi, 2003; Escudero Muñoz y García Gómez, 2007; Escudero Miuñoz, 2007; Martínez Bonafé e Imbernón, 2008; Chapman y Aspin, 2008; Área Moreira, 2008; Hargreaves, 2008).

Estas conclusiones contrastadas con experiencias relevantes de centros que mejoran nos permiten elaborar, en este momento de forma breve, un conjunto de **orientaciones prácticas** que aseguren el desarrollo de una innovación curricular (la mejora de la competencia de comunicación lingüística), su incorporación a las rutinas del centro y la mejora del servicio que cualquier institución educativa debe prestar a su comunidad.

2. Bases para la construcción de *guía de acción* de mejora del plan de trabajo

Primera. Concebir los centros escolares como agencias democráticas para la cohesión social.

Debemos asegurarnos que el contenido de la mejora que incorpora nuestro proyecto de comunicación lingüística es valioso educativamente, está fundamentado en la investigación y la experiencia contrastada, considera los centros escolares como agencias democráticas de promoción del éxito en el aprendizaje y la cohesión social.

Segunda. La puesta en práctica de nuestra innovación curricular no debe percibirse como una iniciativa 'amenazante' de las rutinas habituales del centro.

Tenemos que facilitar toda la información posible sobre el proyecto (pretensiones, líneas generales de actuación, profesionales implicados...) al resto de profesionales del centro. El dialogo y la información es el único antídoto contra el recelo y la sospecha.



Tercera. El Equipo Directivo debe desempeñar un papel relevante en el desarrollo de proyecto.

En su defecto, debería disponer de la máxima información acerca de su desarrollo.

Cuarta. Considerar las redes y las alianzas como elementos claves, facilitando que los profesores sean líderes profesionales.

Los profesores necesitan formar parte de equipos de trabajo y de redes de escuelas para desarrollar un repertorio competencial mucho más amplio. El grupo de profesionales implicados en el proyecto debe organizarse en *equipos de trabajo* en el centro y, a ser posible, utilizando las estructuras y espacios de coordinación didáctica habituales (los ciclos y departamentos). Las reuniones de trabajo deben incorporar procedimientos de aprendizaje colectivo de 'apoyo mutuo' y de construcción de conocimiento entre iguales[5], contemplando la mejor organización de sus recursos al servicio de las necesidades específicas de aprendizaje del alumnado.

Con el mismo propósito, los distintos grupos que conforman el proyecto, deben formar parte de una activa *red de escuelas*, poniendo en práctica procedimientos de construcción de conocimiento entre 'pares'.

Quinta. *Promover el uso de las tecnologías de la información y comunicación como una herramienta, de aprendizaje y de desarrollo profesional, con un alto potencial para la comunicación y el aprendizaje en colaboración*

La construcción colectiva e igualitaria de conocimiento presente en nuestro siglo XXI, debería ser el modelo de desarrollo de las iniciativas de innovación. Autores como Hargreaves (2008) apuestan por ello, planteando una visión alternativa, distinta a nuestra tradición y óptica moderna de apoyo a las reformas escolares (de arriba-abajo), que a la vista de sus estrepitosos fracasos, en cuanto a la innovación se refiere, no deberíamos desdeñar en ningún momento.

El presente proyecto de mejora incorpora y facilita como soporte de la *red de escuelas* participantes, un portal en Internet (*Innova. Educadores en red*) que contempla un conjunto de herramientas de aprendizaje colaborativo promovidas desde la lógica de la web 2.0[6].

Sexta. *Promover y contar con organizaciones educativas fuertes e ilusionadas con el cambio*.

La práctica docente de los profesionales implicados en el proyecto debe trasmitir, al resto de 'colegas' del centro, que su tarea es fruto de una coordinación interna y externa (con otras escuelas, profesionales, administración educativa...) fuerte e ilusionada con la posibilidad y viabilidad del cambio que se pretende.

Séptima. *Cambiar paulatinamente la perspectiva profesional del 'enseñar' al 'aprender'*.

Los contenidos del debate profesional de los grupos de trabajo del proyecto deben centrarse en la mejora de la comunicación lingüística del alumnado y en el desarrollo de la tarea docente de aula; el resto de elementos organizativos, de planificación curricular... deben analizarse en función de que aportan a la mejora de los aprendizajes.

5 Puede consultarse al respecto: García Gómez, R. J. (2007). Los procesos de mejora en una escuela democrática. En A. Bolívar Botía. y A. Guarro, (coordinadores). Educación y Cultura Democráticas, Madrid: W. K. España, S.A. Este y otros materiales se irán facilitando paulatinamente a los participantes en el Proyecto.

6 En otro lugar se especifican los pasos a realizar para inscribirse en el Portal *Innova* que, a su vez, dispone de manuales explicativos sobre el uso de las herramientas de colaboración que incorpora (Repositorio, Blog, Foro, Chat, Wiki...)

Octava. ***Procurar que las instalaciones en los centros escolares sean atractivas, flexibles y ajustadas.***

Las manifestaciones de respeto y cuidado que muestren de manera habitual los profesionales del proyecto constituyen un contenido de comunicación de gran significado educativo, el equilibrio estético y un cierto 'confort' en los espacios son promotores de comunicación con sentido y de gran valor educativo.

Novena. ***Entender que el curriculum y la reflexión sobre su práctica debe ser el núcleo de la vida profesional de los centros***.

Las sesiones de trabajo acerca del desarrollo del proyecto deberían incorporar la reflexión tanto individual como colectiva sobre lo realizado, sobre lo que hemos hecho en el aula para la mejora de la comunicación lingüística, las razones de lo que hemos hecho y por qué lo hemos hecho de una determinada manera, qué dificultades hemos encontrado..., cómo nos hemos sentido incorporando una nueva manera de ejercer la tarea, qué mejora en los aprendizajes hemos podido comprobar, qué deberíamos incorporar en una próxima ocasión y qué hemos aprendido.

Décima. ***Debe alcanzarse un acuerdo bien articulado sobre la práctica de la evaluación***

Los profesionales que participan en el proyecto, en cada centro, deben debatir y acordar, entre otros aspectos, cómo se registran y se valoran los aprendizajes, qué se evalúa y se califica, en qué grado se integran los procedimientos de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en qué medida la evaluación es y debe ser una práctica coordinada dentro del proyecto, con el centro y el resto de las áreas, materias... (en lugar de un conjunto de prácticas diferentes y descoordinadas de cada ciclo, curso, profesor...), cómo conjugar la evaluación de los resultados de aprendizaje con principios tales como la participación de los alumnos y el desarrollo de su responsabilidad sobre el propio aprendizaje, la autoevaluación, el rigor en lo que se evalúa y cómo, cómo y qué se hace para que la evaluación sea una ayuda para el aprendizaje y no sólo una forma de calificar....

Undécima. ***La práctica profesional de desarrollo del proyecto debe consolidar un 'modelo' de trabajo docente y de aprendizaje para seguir innovando en educación.***

La construcción colectiva de un 'modelo' de innovación, en el que se dibujen algunos pasos bien establecidos sobre cómo iniciar asentar prácticas innovadoras, constituye un logro necesario de desarrollo y mejora de los centros como instituciones. Esta cierta sistemática debe ser conocida y validada por todos los participantes, siendo el resultado de una reflexión profunda sobre la práctica de enseñanza y los resultados escolares.

Duodécima. ***Impulsar que las instituciones educativas sienten las bases de un aprendizaje continuo durante toda la vida***.

El desarrollo del proyecto debe utilizar los conocimientos, competencias y la motivación que propician como sustento de un aprendizaje continuo.

Decimotercera. ***El desarrollo del Proyecto debe construirse, también, en relación con su entorno, con las características sociales, económicas y culturales de la comunidad, con la procedencia social, cultural, étnica... de sus alumnos y alumnas.***

Los profesionales que participan en el desarrollo del proyecto deben transmitir en sus relaciones con el entorno (programas e iniciativas de desarrollo comunitario, asociaciones y colectivos de madres y padres, entidades y recursos municipales, de barrio...) los valores e ideales de una escuela rigurosa en sus planteamientos curriculares, democrática y del barrio o pueblo, abierta, pública,



compensadora, plural, crítica... promoviendo el diálogo sobre las referencias profesionales utilizadas en la enseñanza. Integrando currículo formal (académico), informal y no formal, con la participación acordada entre los distintos sectores en la Comunidad educativa. El desarrollo de proyectos sociales de aprendizaje constituye una ocasión privilegiada.

2. Uso de la red innova para intercambio de experiencias y gestión del proyecto de mejora de la comunicación Lingüística: el portal innova.usal.es

Para coordinar el conjunto de actuaciones del proyecto entre los centros y favorecer el intercambio entre diferentes comunidades autónomas, se pone a disposición, de todos los integrantes del proyecto, el portal innova, que está coordinado por un equipo numeroso de grupos autónomos de innovación, y apoyado/financiado por el Ministerio de Educación. En el portal y dentro del sitio PLAN DE MEJORA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA * MINISTERIO DE EDUCACIÓN, se establecerán carpetas para acumular la información y documentación básica, y otros sitios para cada uno de los centros colaboradores El portal innova se ofrece como herramienta para gestionar la información y el trabajo práctico, y se solicita a los integrantes de todos los centros que se den de alta, como señalamos a continuación, medida previa para poder disponer del material y la documentación básica. Solicitamos a cada centro nombrar a una persona como responsable de la documentación *online*, de manera que sea el encargado de insertar las actividades resueltas y asesorar al profesorado sobre nuevas documentaciones y ejemplificaciones disponibles en el portal.



Equipo coordinador del portal innova.usal.es

Secuencia para registrarse como USUARIO DE INNOVA

1º En la página principal de Innova (**innova.usal.es**), en la ventana de identificación se <*pica*> en **Registro**, a continuación se abre en una pantalla nueva de **<Registro>** desde la que se solicitan algunos datos de identificación. Es importante escribir correctamente la dirección de correo electrónico. La expresión de *Código oficial* se refiere a un código de identidad, en ocasiones, algunos usuarios incorporan su número de DNI.

A continuación se <*pica*> en **aceptar**, el aparecerá el siguiente mensaje:



Estimado/a……

Sus datos han sido registrados.

Recibirá un correo electrónico recordándole su nombre de usuario y contraseña...

Ahora puede ir a la lista de sitios y seleccionar los que desee.

Siguiente

<< Volver

A continuación se <*pica*> en **<Siguiente>** y ***¡Enhorabuena! ya eres usuario de Portal*** *(procura anotar el nombre de usuario y contraseña para acordarte en un futuro).*

2º Ya puedes hacerte amigo de los sitios que desees, para ello debes **<Inscribirme en un sitio>** <*picando*> en alguna de la **<Categorías de sitios>** (te aconsejo los **<Disciplinares>**) o poniendo el nombre y <*picando*> en **<Buscar>**. Si tienes dificultades remites un correo electrónico, describiendo la situación, a: *portal.innova@gmail.com* o hablando por teléfono (923294500 ext. 3173). Si el Sitio se corresponde con vuestro centro, el gestor será uno de los compañeros que forma parte del Proyecto, por lo que no tendrás ningún problema en el acceso. A partir de este instante el Sitio en el que te has inscrito aparece en la **pestaña <Mis sitios>**.

3º Una vez realizados los pasos anteriores ya puedes participar en todas las iniciativas que se promuevan por el Gestor del Sitio (de tu Centro Educativo), que tienen que ver con las siguientes herramientas del Portal Innova:

Descripción del sitio (identifica las singularidades del lugar, sus pretensiones, características y cometidos)

Documentos (permite depositar textos y trabajos finalizados a compartir con el resto de los participantes)

Avisos (realizar convocatorias, anunciar novedades…)

Enlaces (facilitar enlaces de interés)

Agenda (disponer de una agenda de eventos)

Foros (promover debates y generar conocimiento propio)

 ***Chat*** (mantener debates en línea)

 ***Gestión de blogs*** (crear blogs y mantenerlos)

 ***Usuarios*** (disponer de información de la actividad desplegada por los profesionales participantes en el sitio.

En cuanto a conocer el **uso de la herramientas** de tu Sitio, bastaría con <*picar*> en la pestaña **'Información de gestores'** en la portada de Innova, disponiendo de toda clase de información al respecto

Información complementaria para el GESTOR DE UN SITIO EN INNOVA

En el que caso de que desde la Dirección del Proyecto se haya nombrado a alguno de los profesionales del centro como **Gestor del Sitio** (tu centro educativo) en Innova (seguramente desde la Administración del Portal ya se habrá dado el alta) tendría que solicitarse a: *portal.innova@gmail.com*, teléfono (923294500 ext. 3173)

En cuanto al **uso de la herramientas** y la cumplimentación del Sitio bastaría con <*picar*> en la pestaña **'Información de gestores'** en la portada de Innova, disponiendo de toda clase de información al respecto.

ATENCIÓN: se solicita a todo el profesorado de los centros plurilingües que entren en el portal innova, y siguiendo los pasos oportunos, se den de alta como usuarios, lo que les permitirá permanentemente disponer de documentos básicos y la información general , así como de la experiencia de su propio centro. A la vez se solicita a cada centro que establezca una responsabilidad del portal innova para su carpeta de centro que será diseñada en septiembre. En ese momento el responsable del centro recibirá información concreta sobre sus funciones y el localizador personal que le permita ser administrador de su propio centro en el portal.

2. Algunas orientaciones en el plano organizativo de los centros plurilingües

Marga Valdés (IES Sánchez Lastra, Mieres)

Es evidente que para llevar a cabo un proyecto de estas características, el centro debe contar con una estrategia de actuación clara y contextualizada, su propia hoja de ruta que le conduzca hacia los resultados e impacto esperados.

Trazar esa hoja de ruta puede resultar una tarea difícil inicialmente. Son muchos los interrogantes que se plantean al comienzo: ¿Será el proyecto capaz de generar nuevas dinámicas y cambios sustanciales en el centro? ¿Qué tipo de información necesitamos transmitir para dar a conocer la idea y lo que se pretende? ¿Cómo conseguir los apoyos necesarios? ¿Con qué personas podemos contar? ¿Qué temporalización será la más adecuada para conseguir nuestros objetivos? ¿Cómo garantizar la eficacia en la organizacion del trabajo? ¿Qué objetivos fijaremos para cada fase del proyecto y cómo evaluaremos los resultados? ¿Conseguiremos implicar a otros docentes en el futuro?

Con el fin de ayudar a los centros que deseen incorporarse a esta iniciativa, se ofrecen a continuación algunas pautas que pueden ser de utilidad para comenzar el trabajo. La propuesta-resumen se ha organizado en torno a cuestiones claves a tener en cuenta para garantizar una base consistente que permita construir un sólido entramado de acciones coordinadas que favorezcan la colaboración entre el profesorado, la toma de acuerdos y la progresiva implicación de toda la comunidad escolar.

Sugerimos, por tanto, acometer la tarea paso a paso, planteando en cada fase concreta del desarrollo del proyecto metas realistas y adaptadas a la especificidad de cada centro, las características del equipo humano implicado en el proyecto y las posibilidades reales de calado y expansión del mismo.

PASO 1.- Plantearse el porqué del proyecto en el contexto específico del centro escolar

El grupo de docentes implicados deberán reflexionar en primer lugar sobre el porqué del proyecto, cuál es el punto del que partirán, que beneficios resultarán de su puesta en marcha, en qué medida contribuirá el proyecto a mejorar la calidad de la oferta educativa del centro...

He aquí algunas razones que los centros seguramente podrán aducir:

- Se trata de un centro abierto a la innovación
- Se percibe una necesidad de consolidar equipo y líneas de actuación común
- Desea aumentarse el grado de motivación de alumnado y docentes
- Se cree que el proyecto contribuirá a la adquisición de las competencias básicas del currículo
- Se espera una mejora de los resultados del alumnado
- …

PASO 2.- Trazar las líneas clave del trabajo a desarrollar

Para llevar a cabo esta tarea, deberán considerarse cuáles van a ser los elementos fundamentales sobre los que se basará el trabajo.

Recomendamos que éste se sustente en los cuatro pilares que se mencionan a continuación y que se describen más ampliamente en el apartado 3:



- PLANIFICACION
- COORDINACIÓN
- CURRÍCULOS
- INTEGRACIÓN DE PROYECTOS E INICIATIVAS

PASO 3. Desarrollar las estrategias que nos permitirán avanzar en cada una de las líneas principales de trabajo

Se pueden encontrar ejemplificaciones de todo lo descrito a continuación en la documentación elaborada por el equipo de trabajo del IES Sánchez Lastra de Mieres, Asturias

PLANIFICACIÓN

Una buena planificación previa será clave a la hora de sentar unas bases sólidas para el proyecto y nos permitirá ponerlo en marcha con las mejores garantías de éxito. La coordinación del proyecto jugará aquí un papel de suma importancia para el arranque y posterior desarrollo del mismo. La claridad con que se expongan las ideas y el trabajo sobre los que girará el proyecto serán fundamentales para conseguir los apoyos y participación necesarios.

Las principales cuestiones a tener en cuenta para esta primera fase de planificación del proyecto pueden resumir en los siguientes puntos:

1. *Diseñar un Plan de Acción realista y contextualizado*, en el que se describan los objetivos previstos, los contenidos específicos a desarrollar, la metodología y dinámica de trabajo adaptada a las características concretas del equipo, el papel del profesorado implicado (profesorado de lenguas y profesorado de materias no lingüísticas), calendario de trabajo, fases para su implementación, necesidades organizativas, de apoyo y asesoramiento y evaluación del desarrollo, de los resultados y de su impacto en la comunidad escolar *(Documento 1- Protocolo de constitución de grupo de trabajo*).

Como fase inicial de dicho Plan de Acción se recomienda empezar realizando un análisis exhaustivo del contexto de partida del proyecto en cada uno de los centros, incluyendo en el mismo la reflexión sobre aspectos relacionados tanto con el proceso de aprendizaje como con el de enseñanza e instrumentos, medidas y estrategias que pueden ayudarnos a mejorar dichos procesos. *(Documento 2 –Cuestionario de análisis inicial)*

2. *Presentarlo* de forma sencilla a los potenciales agentes y a los órganos de gobierno del centro a través de documentos preparados ad hoc para este fin que recojan los aspectos fundamentales del Plan de Acción y animen a la participación activa del profesorado *(Documento 3 –Propuesta de proyecto- y 4 –Información del proyecto para CCP, Claustro y Consejo Escolar)*

3. Procurar el *apoyo de la dirección* del centro, ya que sin éste el proyecto nunca conseguirá calar de forma permanente y no podrá ser, por tanto, motor de cambio ni de mejora para el centro. Así pues, es importante que el equipo directivo apoye y lidere la iniciativa y transmita su importancia al resto de la comunidad escolar.

4. Crear un *equipo sólido* y constituirse en grupo de trabajo. El número de integrantes va a condicionar de forma significativa la operatividad del mismo, por lo que la coordinación del proyecto deberá buscar fórmulas flexibles que garanticen un grado óptimo de eficacia y que resulten lo menos gravosas posibles para el profesorado implicado. El agrupamiento en subgrupos, si el número de participantes así lo aconseja, nos parece la medida más eficaz en este caso. Para realizar esta dis-

tribución por subgrupos se tendrá en cuenta la coincidencia de horas disponibles en los horarios del profesorado implicado, procurando en la medida de lo posible que el número de integrantes de los distintos subgrupos quede equilibrado.

COORDINACIÓN

El papel del coordinador o coordinadora del proyecto es, sin duda, una pieza fundamental cuya labor se centrará en:

1. ***Organizar y liderar*** las actuaciones del grupo de trabajo: proponer, informar, recapitular y reconducir.

2. ***Sistematizar el trabajo***

- aportando una propuesta clara de planificación trimestral, que resuma el trabajo realizado, para favorecer una visión global de avance, y plantee un calendario de reuniones y unas tareas concretas, con plazos de ejecución y entrega, procedimiento claramente descrito y personas responsables de su realización. *(Documentos 5, 6 y 7 de planificación trimestral IES Sánchez Lastra)*
- confeccionando guiones para garantizar la eficacia de las reuniones plenarias. *(Documentos 8 y 9)*
- elaborando instrumentos para la recogida sistemática de información. *(Documento 10 (zip) –Plantillas)*
- recogiendo acuerdos y conclusiones *(Documento 11-Ejemplo de acta)*

CURRÍCULOS

El trabajo que se va a realizar en el marco del proyecto deberá basarse necesariamente en la implementación de los actuales currículos de lenguas. Todos ellos se han elaborado a la luz del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y apuestan por un enfoque claramente comunicativo basado fundamentalmente en el uso de la lengua, en el desarrollo de las diferentes destrezas y la adquisición de competencias básicas. No se trata, por tanto, de inventar nada nuevo sino de simplemente llevar a la práctica lo que ya está desarrollado en papel.

Dado este papel preponderante de los currículos en el desarrollo del proyecto, parece más que aconsejable realizar un estudio exhaustivo de los mismos en el que queden patentes:

- los conceptos clave que subyacen a todos ellos
- los aspectos comunes
- en qué medida contribuyen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y, por extensión, al resto de competencias básicas del currículo.

(Documento 12: Competencia comunicativa y currículos – basado en currículo del Principado de Asturias)

INTEGRACIÓN DE PROYECTOS E INICIATIVAS

La idea de integrar iniciativas será también esencial a la hora de establecer las conexiones que puedan existir entre diferentes proyectos llevados a cabo en el centro como modo de enriquecer el trabajo, los resultados y el impacto de los mismos en la comunidad escolar. Se trata, además y sobre todo, de optimizar trabajo y recursos de modo que las tareas no se multipliquen de forma innecesaria y que se establezca un verdadero clima de intercambio y una coordinación efectiva entre los distintos proyectos.



Algunos de estos proyectos e iniciativas de centro a los que nos referimos son:

- Plan Lector, Escritor e Investigador de centro
- Proyectos europeos: Comenius, eTwinning,…
- Blogs educativos de centro
- Actividades complementarias de los departamentos
- Otros grupos de trabajo del centro: Biblioteca escolar, Sección Bilingüe,…

Todos ellos añaden, por un lado, una dimensión global que sin duda contribuye al enriquecimiento de dichos proyectos y, por otro, generan unas dinámicas de colaboración entre el profesorado que permiten un uso más racional de los recursos y unos resultados mucho más efectivos.

PASO 4.- Difusión del trabajo realizado

A lo largo de todo el proceso, la difusión del trabajo realizado facilitará muy significativamente la apertura del centro a toda la comunidad, favorecerá el conocimiento y la colaboración de todos los agentes -centro, familias, entorno social- y promoverá el aprendizaje también a nivel informal y no formal.

Por todo ello es importante que los centros tracen sus propias estrategias de apoyo y difusión al proyecto y que se conviertan en verdaderos promotores y líderes de nuevas iniciativas que conciten el interés de toda la comunidad educativa.

Miembros del Claustro del IES Sánchez Lastra, Mieres



ANEXO II: Materiales para el desarrollo del marco curricular y los cinco niveles de integración

Florencio Luengo y José Moya

1: Guía/Instrumentos para desarrollar el plan de comunicación

- **A) Pautas iniciales y guía general del plan de mejora de la comunicación**
- **B) Cronograma desarrollado de la propuesta curricular: el proceso guiado.**
- **C) Díptico/resumen plan de mejora de la comunicación escuela/comunidad**
- **D) Claves de la aprobación (acta-compromiso) y modelos acto in/formativo**
- **E) Guía complementaria para el diseño y desarrollo del proyecto plurilingüe**

A) Pautas iniciales y guía general del plan de mejora de la comunicación

Una vez adoptada la decisión de participar en la experiencia piloto y asumido el compromiso por parte del claustro y en paralelo, los diferentes componentes de la comunidad educativa: alumnado, familias, agentes sociales y municipales, el centro se debe plantear la elaboración de un proyecto lingüístico de centro, que será, a la vez, un proyecto de mejora y un proyecto de investigación, dado que cada una de las decisiones que se adoptarán en él tendrá que contribuir a mejorar el currículo real del centro, aumentar el rendimiento en la competencia comunicativa. Para facilitar el diseño del Proyecto Comunicativo y Lingüístico de Centro, damos a conocer un borrador o Cronograma con calendario de las acciones categorizadas y priorizadas con sus tres fases clásicas: reflexión de la situación actual, compromiso con unas claves para la mejora y desarrollo de las mismas. En paralelo y como material de avance, damos a conocer un documento inicial a modo de Guía y pautas para la elaboración del proyecto plurilingüe a partir de las vivencias del Plan de mejora anual, que desarrollará cada uno de los epígrafes del proyecto. Para informar y consensuar el uso de los documentos y la puesta en común de la situación de cada centro, se les convocará a un Taller de formación en el inicio de curso, y dispondremos desde septiembre del 2009 de un espacio, portal digital, que permitirá el contacto directo con los centros y el intercambio de experiencias de avance.

Las claves para alcanzar el éxito tanto en el diseño como en el desarrollo del proyecto serán:

1. *Realismo*. Cada centro definirá su proyecto como respuesta a sus propias singularidades y lo hará a través del reconocimiento de su propia zona de mejora. La zona de mejora de cada centro vendrá definida por la interacción entre la situación actual del centro, las oportunidades con las que pueda contar, su experiencia anterior de cambio y, finalmente, las condiciones que elija como referencia.
2. *Rigor*. Los centros tomarán como referencia para definir su propia zona de mejora un conjunto de condiciones definidas con el concurso de un amplio equipo de expertos. Las condiciones de referencia serán aquellas que previamente han demostrado su contribución a la mejora de la competencia en comunicación lingüística y/o en la mejora del rendimiento académico.
3. *Responsabilidad compartida.* Todos los participantes en este proyecto, especialmente los claustros del profesorado como motores de los centros, junto a familias, administraciones y equipos de expertos comparten la responsabilidad en su resultados finales y, en consecuencia, consideran sus propias acciones como un compromiso con el éxito escolar de todos y cada uno de los estudiantes que participen en él.
4. *Colaboración.* El marco de colaboración creado por el OAPEE y las Comunidades Autónomas pretende facilitar a los centros un apoyo continuado y sólidamente fundamentado para que puedan tomar todas las decisiones implicadas en la elaboración del proyecto, pero esta finalidad no podría alcanzarse sin el compromiso expreso de los centros en definir su propios proyectos dentro de las claves definidas en el marco.

A continuación presentamos el documento propuesta de Cronograma para la elaboración del plan de mejora anual, y el documento Guía para la elaboración del proyecto plurilingüe, que deseamos reconstruir durante el primer curso con el apoyo de los centros y colaboradores.



B) Cronograma desarrollado de la propuesta curricular: el proceso guiado.

A la hora de establecer unas pautas para orientar el proceso de elaboración, comenzamos por recordar la necesidad de contextualizar nuestras propuestas en cada uno de los centros, teniendo en cuenta las líneas que ya han avanzado y el nivel de desarrollo del propio proyecto. En cualquier caso y de forma orientativa, estas serían las fases necesarias para llevar a cabo una elaboración ordenada del plan de mejora. Las fases tienen que ver con la construcción del proyecto educativo que se verá afectado y reformulado a partir de esta y otras experiencias.

Proponemos tres fases generales que se repetirán en ciclo durante tres años, y que para este primer curso contemplaría como calendario orientativo:

1. FASE DE REFLEXIÓN: (aproximadamente meses de septiembre-octubre)

Para lo que solicitamos usar la documentación del Marco curricular y los talleres I, II y III

Se trata de reflexionar sobre la situación actual de la comunicación lingüística en el centro y concretar un plan de mejora para 09-10 (recordemos que estamos ante un plan a 3 años)

1.1. Lo que ya funciona bien, lo que tenemos integrado

- Los 5 niveles de desarrollo de la competencia comunicativa en el curriculum, que desarrollamos en el Marco. Se trata ahora sólo de reconocer dentro de los aspectos descritos en los 5 niveles, los apartados en los que hemos avanzado ya y por tanto podremos profundizar y entender mejor con la aportación del Marco curricular
- Definir lo que nos está funcionando bien en el centro y la comunidad con respecto a la propuesta de condiciones y las estrategias, del Taller I y el Taller II
- Los aspectos organizativo previstos hasta la fecha para la coordinación y desarrollo del plan. Ver Anexo I, propuestas presentadas en talleres de Madrid.

1.2. Lo que deberíamos mejorar, nuestro sueño de centro ideal en comunicación

- Los aspectos a mejorar tanto en los cinco niveles del marco, como en las condiciones y las estrategias. Se trataría de definir el centro que nos gustaría conseguir para este primer año, en cada una de los apartados: Marco, Taller I, Taller II y Anexos I y II

2. COMPROMISO (aproximadamente meses de octubre-noviembre)

2.1. Debate y Acuerdo del claustro y Consejo Escolar junto al APA, de apartados a mejorar en el presente curso sobre los 5 niveles curriculares de integración de la competencia, condiciones para el éxito, estrategias y aspectos organizativos.
2.2. El plan de formación y autoformación, correspondiente a cada apartado de mejora y las estrategias para intercambio de experiencias en el portal digital innova.
2.3. Reparto de responsabilidades y tareas sobre el acuerdo/compromiso, y criterios de valoración y evaluación del acuerdo-compromiso y el plan de mejora
2.4. Información y difusión del plan a toda la comunidad comunicativa: concreción del nivel de implicación al resto de miembros, con recogida de aportaciones
2.5. Cierre del acuerdo en departamentos, ciclos, AMPA y Consejo Escolar, tras la fase de reflexión e informativa

3. DESARROLLO (de octubre a junio)

3.1. Desarrollo de los acuerdos/compromisos líneas del Plan de mejora: cronograma
3.2. Evaluación trimestral de la experiencia a partir de los criterios fijados previamente. Valoración tanto del proceso y el papel de sus miembros, así como del rendimiento del alumnado a partir de los instrumentos que se establezcan tanto a nivel externo como interno

3.3. Intercambio de experiencias en CCAA y a nivel estatal, valoración de la evolución del plan de mejora y el proyecto general.

3.4. Concreción de documentos LOE prescriptivos, y reparto de responsabilidades para su elaboración. Consideramos que este trabajo debe realizarse a partir de la experiencia de un primer curso en el que se haya podido realizar un primer trabajo de la fase de reflexión y un debate sobre la segunda fase de compromiso con desarrollo de tareas. Sólo después de haber vivido estas dos fases y sus experiencias concretas- si no deseamos favorecer la competencia de pegar-recortar-, creemos que resultará real y práctico, con la experiencia acumulada, iniciar la concreción de documentos que la propia LOE demanda y que sin duda es necesario reformular: Proyecto curricular de la comunicación del centro, Proyecto Educativo, Plan de Acción Tutorial… y nuestro obligado Proyecto Plurilingüe. Trataremos siempre de partir de lo que ya tienen los centros elaborado, y de aportar nuevas guías que iremos reformulando con aportación de todos.

3-5. Aprobaciòn y difusión de documentos elaborados en el proyecto, junto a experiencias de éxito, como referentes para información y formación al conjunto de centros del plan piloto y a los del resto del sistema educativo.

Cuadro 1: *Competencias básicas en enseñanzas mínimas* (MEC, 2006a)

1. Competencia en comunicación lingüística Utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta: saber leer y escribir, hábitos, expresión oral de ideas…
2. Competencia matemática Habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida social y con el mundo laboral: razonar con números, espacios…sobre vida diaria
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico Habilidad para interactuar con el mundo físico, en sus aspectos naturales y en los generados por la acción humana, posibilitando la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a su mejora y preservación. Comprende, asímismo, habilidades para actuar y comprender con autonomía e iniciativa en ámbitos muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.). La vivienda, El barrio, el municipio, el entorno, el medioambiente…
4. Tratamiento de la información y competencia digital Habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento para informarse, aprender y comunicarse. Prensa, Internet, email, imagen y sonido…
5. Competencia social y ciudadana Comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. El ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás. Derechos Humanos, ONGDS, Constitución, Derechos y deberes, respeto, tolerancia…
6. Competencia cultural y artística Conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. El conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de recursos la expresión artística: el pasado y el futuro, tradición y vanguardia: equilibrio…
7. Competencia para aprender a aprender Habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades. Supone, por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y estrategias para conseguirlas; por otro, disponer de un sentimiento de competencia personal. Saber buscar información, organizarla y analizarla, realizar síntesis y difundir las conclusiones
8. Autonomía e iniciativa personal Adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales (responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí y autoestima, etc.); por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las propias opciones y planes, responsabilizándose de ellos. Voluntariado, viajes personales, proyectos en casa, barrio…



C) Resumen: “La mejora de la competencia en comunicación lingüística”

Propuesta de trabajo y documen tación para la mejora de la comunicación lingüística y las siete destrezas básicas marcadas por el MCER (Marco Común Europeo de Referencia)

El grupo Atlántida, a propuesta del OAPEE (Organismo Autónoma de los Programas Educativos Europeos integrado en el Ministerio de Educacion), ha elaborado un documento para el debate sobre la mejora de comunicación lingüística, junto a centros de diferentes comunidades autónomas que participan en el Proyecto plurilingüe y el trabajo de portfolio, que sigue las directrices del MCER (Marco Común Europeo de Referencia). La experiencia piloto para la mejora de la competencia en comunicación lingüística es un proyecto del OAPEE, organismo del Ministerio de Educación, que surge como consecuencia de cuatro años de trabajo con más de 500 centros pertenecientes a todas las CCAA en torno al Portfolio Europeo de las Lenguas. En el desarrollo de esa experiencia ha ido madurando la idea de que la aplicación del portfolio es un buen instrumento para la mejora de la enseñanza de lenguas y la comunicación, pero no suficiente; que es necesario que se den una serie de coincidencias y condiciones para que esta mejora sea realmente efectiva. A lo largo del curso 2007-2008 se han ido perfilando esas condiciones en colaboración y con asesoramiento del equipo del Proyecto Atlántida, al que OAPEE se ha dirigido como especialistas en el desarrollo de la propuesta de competencias básicas. Hablamos por tanto de un proyecto del OAPEE, con la colaboración de más de 500 centros de doce comunidades autónomas, que cuenta con un equipo plural de especialistas integrados en Atlántida.

La propuesta referida trata de identificar las condiciones y estrategias metodológicas, según las investigaciones y las prácticas de éxito para la mejora de la comunicación lingüística, de forma que a partir de la misma y teniendo en cuenta la experiencia de cada centro, llegue a consensuarse un plan común de mínimos en cada uno de ellos, en coordinación, con familia y comunidad, como suele ser habitual en las propuestas Atlántida. La necesidad por acometer un estudio y una propuesta de este tipo viene dada, sin duda, por algunas necesidades de nuestro sistema educativo, mostradas en las últimas investigaciones sobre comunicación lingüística, comprensión lectora, expresión escrita… que ocultan, por otra parte, un conjunto de buenas prácticas existentes que deben ser re/conocidas para promover intercambios y la integración gradual de las mismas en el conjunto del sistema. Por lo tanto la apuesta que realizamos tiene en cuenta el esfuerzo realizado por una parte muy importante de centros y profesorado que lleva décadas realizando aportaciones cualificadas para la mejorara de la comunicación, pero que es preciso apoyar e integrar en investigaciones de alcance que nos permitan una conclusiones contrastadas. El centro cobra un papel especial en este reto, y los equipos directivos deben convertirse una vez más en punta de lanza de la apuesta, que en estos momentos debe ser priorizada por su peso en el resto de claves de mejora. La otra clave será la de no estar solos: el profesorado está llamado a compartir su preocupación con familia y comunidad, si queremos realizar avances de mayor calado dada la importancia en el aprendizaje del curriculum informal y no formal en esta competencia básica. La apuesta que presentamos, escuela-familia-comunidad, reconoce lo obvio: todos ejercemos a diario como profesorado de comunicación lingüística.

El desarrollo de la propuesta de mejora de la comunicación lingüística

1.-Un marco orientativo: la ampliación del MER

Para aterrizar de lleno en la propuesta conviene recordar que la llamada “estrategia de Lisboa” se diseñó con el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas como referente principal, y se ha convertido en la base común para la elaboración de programas de lenguas, para lo que realiza unos importantes aportes: Define lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes, define niveles de dominio de la lengua y fomenta, facilita y apoya los esfuerzos del profesorado y del alumnado definiendo objetivos útiles y realistas La propuesta ha supuesto un gran esfuerzo y, además, ha propiciado y facilitado la cooperación entre instituciones. Ha proporcionado una base sólida para el reconocimiento de certificados y ha ayudado a todos los estamentos implicados a coordinar sus iniciativas.

A la hora de destacar algunas de las aportaciones, señalaremos como una de gran alcance la creación de un cuadro de destrezas lingüísticas que dan a la propia comunicación lingüística mayores posibilidades de consecución y de éxito, si se planifican y desarrollan de forma adecuada. Se propone, por ejemplo, que las destrezas se dividan en productivas, receptivas e interactivas, y se añade una nueva a las receptiva., dejando un total de siete; hablar escribir, escuchar, leer, recepción audiovisual, interacción oral e interacción escrita. Además se hace una relación certera entre cada bloque y las estrategias productivas, receptivas e interactivas. El MER es además el primer documento europeo donde se dice explícitamente que el alumno debe aprender tres cosas fundamentes: Las competencias necesarias, la capacidad de poner en práctica esas competencias y la capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias. Se ofrece al alumnado, además, la tarea de aprender a aprender y aumentar su autonomía. Además, por fin, a nivel europeo se establecen distintos niveles de competencia en el dominio de las lenguas: usuario competente: C2, C1; usuario independiente: B2, B1; usuario básico: A2, A1.

A la hora desarrollar un proyecto de mejora sobre la competencia comunicativa, y de esta forma abordar los objetivos fijados en el MER, hemos tratado de identificar algunas claves para investigar el desarrollo de planes de mejora, que los centros desean cualificar. Nos hemos propuesto identificar por un lado las condiciones de éxito para la comunicación que tanto la investigación como las experiencias de éxito han definido, y por otro las estrategias metodológicas que las siete destrezas deben desarrollar para mejorar el nivel de competencia del alumnado. Nuestro esfuerzo va a consistir en identificar las condiciones y las estrategias, apoyados en aportaciones que la práctica ha contrastado como de éxito, pero serán los propios centros integrados en la investigación que dirige el OAPEE, apoyado desde una parte importante de comunidades autónomas, los que seleccionen y contextualicen la propuesta, prioricen las condiciones y las estrategias con las que se identifiquen, y reforzados por un plan de formación que apoye su esfuerzo, les permita vivir un proceso de mejora con evaluación externa e interna. La propuesta que viviremos especialmente con el grupo de centros seleccionados, deseamos sea conocida por el resto de centros, de forma que puedan , a su modo, beneficiarse del material y contextualizar el proceso según sus propias condiciones. Este es el objeto del trabajo y el reto urgente en el que nos embarcamos. En resumen, existe un gran consenso en la comunidad científica internacional respecto a que el desarrollo de las competencias lingüísticas, y su trabajo y afianzamiento en todas las áreas curriculares, es un elemento fundamental para el éxito académico de niñas, niños y jóvenes, por lo que no sólo debe preocupar al profesorado de lenguas sino a toda la comunidad educativa, incluyendo profesionales de la educación, expertos en didácticas específicas, familiares y todos los agentes implicados del entorno y la comunidad. Todos somos corresponsables de la mejora de la comunicación lingüística y sus 7 destrezas.

2.-Cinco niveles de integración de las competencias en la vida real y el currículum de los centros

Atlántida que, para ayudar al profesorado, había desarrollado en años anteriores los cinco niveles de integración de las competencias en el currículum real de los centros, en este caso, y por encargo del OAPEE, ha realizado una contextualización de su propuesta general en la competencia de comunicación lingüística. Se propone a los centros vivir un proceso de reflexión real sobre lo que ocurre en el aula, las actividades diarias que configuran el proyecto curricular, la metodología que se emplea, el modelo de evaluación, el papel de la comunidad... Se trata de analizar la propia práctica de la comunicación lingüística, y desde ella modificar en proceso de reflexión algunas claves de mejora. En definitiva se propone cambiar la tarea burocratizada de rellenar documentos sobre proyecto educativo y curricular, programaciones, no reales, por un trabajo más real y práctico, para lo que el asesoramiento y la formación en la propia práctica es la estrategia más adecuada. En suma , descifrar las claves de esos cinco niveles de integración que parten de la realidad del aula, y anuncian la importancia de tareas sociales relevantes en comunicación lingüística.

(Ver el taller propuesta de los cinco niveles en los materiales completos de Atlantida que se encuentran ubicados en el portal innova. usal. es, dentro de los doc. del propio grupo Atlántida-OAPEE).



3. LAS 11 CONDICIONES GENERALES QUE SIRVEN DE MARCO GENERAL

A partir del marco de referencia que los centros deben conocer, y las claves curriculares que se detectan en esos cinco niveles curriculares, para entender las consecuencias de la incorporación de las competencias, proponemos a los centros analizar y consensuar una serie de condiciones generales para la mejora de la comunicación. Se trataría de asumir unas condiciones generales que la literatura científica reconoce como facilitadoras del éxito en los aprendizajes escolares en general, y en el aprendizaje de las lenguas y la alfabetización en particular. Se propone contextualizar en cada centro, priorizando y desarrollando las que se lleguen a consensuar en el claustro/comisión pedagógica/departamentos-ciclos, con apoyo de familia y comunidad. En el mapa díptico/resumen, se describen las once condiciones generales, y como siempre el material completo lo encuentras en la red-web: innova.usal.es, dentro de Atlántida y de OAPEE.

4. y 5.-CONDICIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SIETE DESTREZAS EN CADA ETAPA EDUCATIVA: Inicial, consolidación y profundización

Del mismo modo, se propone utilizar el resumen del díptico para conocer lo esencial de la propuesta, recuperar el documento completo en el portal innova.usal.es , y trabajar en los centros a partir de la propuesta que puede y debe ser contextualizada en cada centro, en cada asignatura, en el AMPA, Consejo Escolar… Este listado de condiciones previas se asienta en diversas bases científicas y ha tenido en cuenta, como hemos descrito varias veces, el documento fundamental para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MER). Tomamos la decisión de utilizar este documento en primer lugar, porque establece una base común para la elaboración de programas de lenguas, definiendo claramente lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes. Asimismo, define niveles de dominio de la lengua y fomenta, facilita y apoya los esfuerzos del profesorado y del alumnado definiendo objetivos útiles y realistas. También escogimos este documento porque propicia y facilita la cooperación entre instituciones. Además, proporciona una base sólida para el reconocimiento de certificados y ayuda a todos los estamentos implicados a coordinar sus esfuerzos. La propuesta, que categoriza etapas educativas aproximadas de inicial, consolidación y profundización, ha recogido también aportaciones- que agradecemos encarecidamente- llegadas desde algunos de los 80 centros ligados al proyecto MCER que, como hemos descrito, lidera el OAPEE , con la colaboración de 12 Comunidades Autónomas.

Qué debería hacer cada centro, cada plan de mejora: cómo conectar con la propuesta

En primer lugar reconocemos la limitación de esta primera propuesta que realizamos y apostamos por un proceso de construcción que la propia investigación-acción con los centros nos va a permitir. El esquema que presentamos en los cuadernillos, es sólo un esbozo de la propuesta. Cualquier centro que desee realizar una profundización sobre la misma tiene la posibilidad de documentarse mejor en el portal innova.usal.es, donde colgaremos los materiales completos, tanto en la ubicación del OAPEE como del grupo Atlántida. Dentro del propio portal abriremos una carpeta para recibir aportaciones de los centros voluntarios. Por otra parte cada centro (claustro, AMPA, Consejo Escolar…) puede dirigirse a su comunidad autónoma y los Servicios de Lenguas, proyectos de portfolio, plurilingüe… que habrán definido su propio desarrollo de la propuesta marco.

Díptico/resumen: Plan de mejora de la comunicación lingüística escuela/comunidad

(Documento síntesis a utilizar como referencia de la propuesta desarrollada en DVD y portal innova.usal.es)

1.-MARCO EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS
El MCER , marco europeo (Estrasburgo, versión española de 2002), establece 7 destrezas, dando a la interacción la importancia que merece: 1.-productiva hablar ; 2.-productiva escribir; 3-receptiva escuchar; 4.-receptiva leer; 5.-receptiva audiovisual.; 6.-interactiva conversar; 7.-interactiva escribir .Establece lo que el alumnado debe hacer por niveles de competencia (A1,A2, B1, B2, C1, C2) y da prioridad a un enfoque funcional de la enseñanza de las lenguas. A partir del MER surge este proyecto y respetando su propuesta elaboramos este material para el debate y el asesoramiento.

2.-PROPUESTA DESARROLLO CURRICULAR, TALLER PRACTICO DE C. LINGÜÍSTICA AULA/COMUNIDAD
Los cinco niveles de integración para el desarrollo de condiciones y estrategias de la comunicación
Para entender el nuevo papel de las competencias, y el de la competencia lingüística en particular, estamos proponiendo a los centros vivir una fase de reflexión práctica sobre las consecuencias positivas si logramos vivir la experiencia desde la práctica real, desde lo que ocurre en el aula, con apoyo de familia y comunidad, en lo posible. Proponemos trabajar la presencia de CCBB en estos cinco apartados que son el eje del P. curricular, pero vivirlo como un proceso, sin prisas. Nuestro calendario aproximado dedica un trimestre a los niveles 1 y 2, como ensayos a completar con el resto en un curso. El plan de mejora del curso siguiente ya podría contemplar un plan específico de cada centro, que les permita personalizar su apuesta de mejora. Todo menos copiar-pegar para entregar…

I.-En las actividades reales del aula: tarea	II.-Relaciones entre elementos curriculares	III.-Forma de plantear las tareas: metodología	IV.-En el peso que tiene la acción familia, calle…	V.-En la evaluación de las tareas sociales/CCBB
Analizamos tus actividades de aula y la presencia o no de la competencia lingüística	Vemos las relaciones de las competencias con objetivos, contenidos, criterios, y programación habitual	Analizamos los métodos que hay en la acción de aula y la relación con competencia lingüística	Integramos el papel de familia y comunidad con la escuela en proyectos sociales de comunicación	Elaboramos rúbricas y matrices para evaluar con los criterios de Decretos de cada una de las CCAA

3.-CONDICIONES GENERALES DE ÉXITO DE LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA
Proponemos valorar esta propuesta a modo de principios generales para todo el centro y después priorizar el Nº… contextualizar en cada materia , ciclos/departamentos, y en lo posible completar el papel de la familia y la comunidad.

Nº	CONDICIONES GENERALES PARA EL ÉXITO DE LA COMUNICACIÓN	Tu materia Ciclo/Dep.	Familia y comunidad
	a)Enseñanza con eficacia y equidad: Mejorar a todos		
	b)Priorizar enseñanza funcional: uso social de la lengua		
	c)Respetar la disparidad de niveles distintos en el aula		
	d)Colaboración entre todas las áreas y material : mínimos comunes		
	e) Prioridad actividades comunicativas con evaluación		
	f) La mejora de la enseñanza ligada al desarrollo profesional docente		
	g) Promover las redes de escuelas: intercambio de buenas prácticas		
	h) Integrar y coordinar escuela, familia , comunidad		
	i)Integrar curriculum formal/informal/no formal: lo académico, extraescolar		
	j) Incorporar el uso de la tecnología como recurso y soporte textual/hipertextual		
	k)Atención a las relaciones entre competencias, y c. lingüística con c. cívica		

4.-CONDICIONES GENERALES EN CADA UNA DE LAS 7 DESTREZAS			
Solicitamos a los centros analizar el documento completo del que surge este resumen, seleccionar acciones comunes que después cada materia, ciclo-departamento contextualice, con el apoyo posible de familia/comunidad			
Nº	CONDICIONES ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS 7 DESTREZAS	Tu materia Ciclo-Dep.	Familia, comunidad
	4.1.-Hablar: expresar acciones cotidianas, realizar descripciones, decir, narrar		
	4.2.-Escribir: distintas distintos textos en distintos soportes para distintos fines		
	4.3.-Escuchar: extraer sentido general o información específica de textos orales, organizar lo escuchado		
	4.4.-Leer: extraer el sentido global o información específica de textos, libros personales y guiados		
	4.5.-Acción Audiovisual: comprensión y uso de videos, TV, wiki, blog, uso de internet		
	4.6.-Interactiva conversar: cooperar en parejas, equipos, diálogo virtual, diálogo entre iguales		
	4.7.-Interactiva escribir: cartas, email, textos personales, escribir para aprender, interacción escrita entre iguales		



5.-ESTRATEGIAS DE MEJORA POR ETAPAS EDUCATIVAS. CARACTERÍSTICAS
Reiteramos la necesidad de analizar la propuesta completa del documento base y los talleres

Nº	5.1.-ETAPA INICIAL, 0 A 8 AÑOS. ESTRATEGIA EN DE CADA DESTREZA	Tu materia Ciclo/Dep.	Familia, comunidad
	1.-HABLAR: - Puede hablar en clase diciendo palabras u oraciones cortas en contextos controlados.- Puede reproducir adecuadamente aspectos de ritmo, entonación, acentuación y pronunciación en canciones, tonadillas, etc		
	2.- ESCRIBIR: Puede ordenar letras para formar palabras. Puede construir textos (de 1 ó 2 oraciones) a partir de un modelo dado.		
	3.- ESCUCHAR: Puede seguir la línea argumental de un cuento narrado por el maestro o la maestra con las ayudas necesarias. - Puede escuchar y entender un micro-diálogo muy sencillo con apoyo visual secuenciado.		
	4.- LEER: Puede leer y entender palabras y frases con apoyo visual utilizando dicho apoyo visual como estrategias para superar las posibles dificultades. - Puede leer por placer historietas o cómics sencillos		
	5.- AUDIOVISUAL: - Puede comprender la idea principal de videos muy sencillos con lengua practicada con anterioridad y adaptada a su nivel. Puede además extraer información específica de dichos vídeos. Puede extraer información muy concreta de internet.		
	6.- CONVERSAR: Puede comunicar e intercambiar información con interactuar con el maestro o la maestra y sus compañeros. Puede entender preguntas e instrucciones y reaccionar lingüísticamente ante ellas. Puede interactuar en un juego.		
	7.- INTERACTIVA ESCRIBIR: Puede escribir mensajes cortos siguiendo un modelo. Puede usar de manera sencilla las nuevas tecnologías para la comunicación		

Nº	5.2.-ETAPA PROFUNDIZAR, 8-12 AÑOS. ESTRATEGIA EN CADA DESTREZA	Materia Ciclo/Dep.	Familia, comunid.
	1.-HABLAR: - Puede organizar sus breves exposiciones, diciendo o leyendo en voz alta para toda la clase textos breves de realización propia.- Puede cantar y decir trabalenguas.- Puede representar un diálogo sencillo.		
	2.- ESCRIBIR: - Puede escribir el vocabulario básico con su ortografía correcta en actividades tales como crucigramas.- Puede ordenar palabras para escribir con el orden sintagmático correcto. Puede escribir un párrafo a partir de un modelo dado y reflexionar sobre él.		
	3.- ESCUCHAR: Puede recoger información del texto oral a pesar de que haya partes del mensaje que no capte con precisión. - Puede extraer información específica de un texto sencillo siempre que se den dos pistas correctas y ninguna falsa		
	4.- LEER: Puede captar el sentido global y extraer información específica de un texto de dos o tres párrafos utilizando diferentes estrategias (adivinando el significado de palabras desconocidas, centrándose en las frases fundamentales para realizar la tarea, etc.)		
	5- AUDIOVISUAL: Puede identificar elementos y frases esenciales relacionados con su entorno más cotidiano y comprender globalmente situaciones cortas y sencillas con la visualización repetida del documento audiovisual. Puede utilizar internet y las nuevas tecnologías		
	6- CONVERSAR: Puede interactuar en un juego. Puede pedir algo a alguien y dar algo a alguien. Puede desarrollar tareas encaminadas a potenciar la interacción: actividades en parejas y grupos con intercambio de información. Puede conversar con los programas de mensajes instantáneos (Messenger).		
	7.- INTERACTIVA ESCRIBIR: Puede transmitir a través de textos concisos escribiendo y contestando cartas y postales sencillas. Puede escribir libremente dando información en notas escritas sobre sí mismo. Puede valerse de la internet, el chat escrito a través de Messenger.		

Nº	5.3.- ETAPA CONSOLIDAR, 12-16/18 AÑOS. ESTRATEGIAS	Materia Ciclo/Dep.	Familia Comunidad
	1.-HABLAR: Puede expresarse libremente haciendo presentaciones de varias frases referidas a sí mismo u otras personas sobre aspectos tales como gustos, rutina diaria, planes, hechos recientes, etc.- Puede organizar sus exposiciones y narrar una historia corta inventada o a partir de un estímulo dado: libro, secuencia de imágenes, película, etc.		
	2 ESCRIBIR - Puede escribir textos de más de dos párrafos usando diversos conectores de uso frecuente.- Puede escribir con coherencia y cohesión. - Puede reconocer y utilizar los signos de puntuación y otras convenciones del lenguaje escrito		
	3 ESCUCHAR: - Puede comprender perfectamente instrucciones sencillas y pertenecientes al nivel básico . Puede extraer información específica de textos orales sencillos en los que haya una pista falsa y una correcta. Puede captar la idea principal y algunos detalles relevantes sobre temas concretos y conocidos		
	4.- LEER: - Puede obtener datos relevantes de diferentes tipos de textos, auténticos y adaptados, haciendo uso de diferentes estrategias de lectura. - Puede comprender y encontrar información específica en material escrito de uso cotidiano que describa hechos concretos		
	5.- AUDIOVISUAL: Familiarizarse con los diferentes formatos utilizados para la presentación de documentos audiovisuales (noticias, series para jóvenes, etc). Puede usar las nuevas tecnologías de la información (móviles, ordenadores).		
	6.- CONVERSAR: Puede entablar relaciones, exponer, narrar y argumentar, describir y dar instrucciones, utilizando las estrategias y los recursos que aseguren la comunicación con los interlocutores habituales en el aula o hablantes nativos. Pude conversar usando las nuevas tecnologías de la información (chats de voz, Messenger).		
	7.- INTERACTIVA ESCRIBIR: Puede transmitir a través de textos concisos escribiendo mensajes cortos (SMS), correos electrónicos y cartas personales. Puede interactuar usando las nuevas redes sociales (Messenger, facebook, tuenti, myspace)		

- Documentos completos en DVD y en el Portal innova.usal.es, dentro de la ubicación del grupo Atlántida y/o del OAPEE: **Plan de mejora de la competencia en comunicación lingüística,** Ministerio de Educación, http://innova.usal.es/ courses/PROYECTOPILOTOCOM/



D) Claves de la aprobación (acta-compromiso) y modelos acto in/formativo

Se adjuntan ejemplificaciones de actas de centro, acuerdos de cronograma, convocatorias informativas a familias y comunidad…

Acta de centro educativo sobre el compromiso de mejora de la comunicación

---

Después de analizar la propuesta de condiciones generales de mejora y estrategias en cada una de las destrezas e integrar nuestras aportaciones producto de la experiencia, el centro determina que estas serían las pautas generales a tener en cuenta de forma prioritaria para el éxito de la comunicación lingüística, que en cada área y disciplina, así como, en la medida de lo posible, en los ámbitos familia/comunidad.

a) En relación con los cinco niveles de desarrollo curricular, según el calendario referente
-…

b) En relación con las condiciones generales de la comunicación lingüística, priorización, desarrollo y evaluación
-…

c) En relación con las estrategias en cada una de las 7 destrezas , priorización, desarrollo y evaluación
1.-productiva hablar
2.-productiva escribir
3-receptiva escuchar.
4.-receptiva leer
5.-receptiva audiovisual.
6.-interactiva conversar.
7.-interactiva escribir -…

d) Instrumentos/estrategias de evaluación del plan, revisión trimestral, memoria anual. Referentes

Criterios de evaluación	Estructuras	Instrumentos	Responsabilidad
*Determinar y comprometerse con una metodología e instrumentos *Acuerdo de mínimos en cada sector	1.-Ciclo, Tutoría, Equipos educativos y departamentos 2.-AMPA, Escuela padres y madres 3.-Consejo Escolar y Municipal, asambleas	*Actas de acuerdos de ciclo/departamento, hojas informativas AMPA, C Escolar *Ej, de pruebas internas y externas *Memoria y valoración de programaciones, tareas y pruebas de rendimientos	Jefatura E. tutorías coordinaciones AMPA, J. Dir. Consejo Escolar y Ayuntamiento

e) El plan de información y formación paralelo que el centro determina

Sectores educativos	Actos debate informativos	Actos Formación	Actos evaluación	Memoria
Profesorado				
Alumnado				
Familia				
Comunidad				

f) Cronograma del plan. Fases de Reflexión, Compromiso y Desarrollo

Adecuación al centro de la propuesta base del documento: Fases y tareas del Anexo II

En … a . ..... de..... del año 2009. Claustro /AMPA/ Consejo Escolar /C Escolar Municipal

E) Guía complementaria para el diseño y desarrollo del proyecto plurilingüe

Se adjunta esta guía de pautas para el diseño del proyecto comunicativo, que será el resultado de las vivencias desarrolladas en las fases descritas de reflexión, compromiso y desarrollo, de manera que tanto las ideas que presentamos puedan ser integradas en la experiencia que el propio centro ya desarrolla, y que la experiencia conjunta llegue a cerrar a lo largo del primer curso de reflexión el guión definitivo que nos permita cerrar documentos en el segundo.

Presentamos a modo de primeras guías este material que debe ser reelaborado con la práctica.

1. Análisis del contexto, en relación a las lenguas. Este análisis debería abordar los aspectos siguientes:
   - Situación de las diferentes lenguas presentes en el centro: papel de cada una, relación entre ellas.
   - Nivel de competencia en comunicación lingüística del alumno: tanto el nivel medio como las dificultades que presenta el proceso de aprendizaje en cada una de las lenguas.
   - Situación y papel de los docentes: metodología que utilizan, programación existente, nivel de coordinación, procesos de evaluación establecidos.
2. En base al análisis de ese contexto el centro debe marcarse unos objetivos lingüísticos propios, centrados en los siguientes aspectos:
   - Para cada una de las lenguas presentes en el centro: lenguas primeras, lenguas vehiculares, lenguas segundas.
   - Sobre el proceso de incorporación tardía de alumnos
   - Sobre el tratamiento a desarrollar con los alumnos con dificultades de aprendizaje.
3. Los objetivos que el centro se marca deben concretarse en un desarrollo curricular para las lenguas presentes en el centro. En este sentido resulta especialmente interesante, para abordar este proceso de establecer un proyecto lingüístico de centro, lo siguiente:
   - Establecer acuerdos sobre una serie de conceptos clave que deben impregnar este currículo integrado: competencias básicas, Marco Común Europeo de Referencia (MCER), Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), enfoque comunicativo, uso funcional de lenguas, destrezas comunicativas, enfoque integrado, tipos de discursos, ámbitos, textos auténticos, fuentes de información, metodología, protagonismo del aprendiz, autonomía, tareas, reflexión sobre la lengua, autoevaluación, competencia metalingüística y plurilingüe, procesos de decisión, trabajo cooperativo, progresión de objetivos, conciencia intercultural.
   - Analizar los aspectos comunes, que son muchos, existentes en los currículos de las diferentes lenguas. Estos son algunos de los aspectos comunes más relevantes:
     – MCER: Enfoque comunicativo y uso funcional de las lenguas
     – Enfoque integrado de la enseñanza de lenguas y proyecto lingüístico de centro
     – Las lenguas como vehículo para la construcción del pensamiento y del conocimiento
     – Competencia metalingüística y desarrollo de una competencia plurilingüe
4. Analizado el contexto del centro en lo que a las lenguas se refiere, establecidos los objetivos lingüísticos propios y detectados los aspectos comunes existentes entre los currículos de las diferentes lenguas estamos en condiciones de abordar el diseño del proyecto lingüístico de centro. El proyecto lingüístico de centro debería abordar, al menos, los siguientes apartados:
   - Establecer un cronograma que fije :
     – el momento y secuencia de incorporación de las diferentes lenguas
     – momento y secuencia de incorporación de la lectoescritura
     – proporción del uso vehicular de las lenguas
     – distribución del uso vehicular de las lenguas entre las diferentes áreas
   - Establecer criterios sobre la gestión de las lenguas en el centro. Hay que definir aspectos como:
     – La lengua de los materiales curriculares
     – La utilización de las lenguas según personas, contextos y tiempos
     – Vincular la consecución de la competencia a la participación en distintas prácticas sociales.



- Establecer los apoyos a la enseñanza de lenguas que necesitamos para conseguir los objetivos propuestos y las medidas que vamos a adoptar para conseguirlos. Estos apoyos pueden ser, entre otros:
  - Utilización de Internet,
  - e-Twinning – Programas Europeos
  - Auxiliares de conversación/Ayudantes Comenius
  - Movilidad. Intercambios
  - Aula de autoaprendizaje de lenguas
  - Definir el sistema de tratamiento al alumnado de incorporación tardía :
  - Definición sobre la lengua de escolarización inicial
  - Criterios para la integración lingüística del alumno de incorporación tardía
  - Criterios para la incorporación posterior al currículo general
- Establecer los criterios para el tratamiento del alumnado con dificultades lingüísticas :
  - Participación de este alumnado en el proyecto lingüístico
  - En qué lengua se atenderá a este alumnado
  - En qué lugar se le atenderá

5. Una vez diseñado el proyecto lingüístico de centro debemos consensuar también los recursos humanos y materiales que deben ponerse a su servicio para que se pueda aplicar. Estos recursos deben incluir:
   - Distribución horaria de las diferentes lenguas
   - Profesorado participante
   - Aulas de lengua
   - Desdobles
6. Por último debemos establecer un calendario de aplicación del proyecto lingüístico, un plan de seguimiento con instrumentos y momentos claramente definidos así como un sistema de evaluación que nos permita medir los resultados obtenidos y corregir los errores que se produzcan.

Ejemplificación del calendario de actuaciones, reparto de tareas y responsabilidades

CRONOGRAMA DE ACTUACIONES Y REPARTO DE RESPONSABILIDADES
Plan de mejora de la comunicación lingüística

EN LAS FASES DE	ACCIONES	FECHAS	RESPONSABLES	OBSERVACIONES	
Previos					
Fase de Reflexión					
Fase de Compromiso					
Fase de Desarrollo					
Concreción de Documentos finales	Proyecto Curricular Proyecto plurilingüe Proyecto Educativo …				
Memoria Documentos de la experiencia: *Textos, actas *Material audio y TIC					

2. Materiales para desarrollar el taller de 5 niveles curriculares

1.-Documentos para el taller secuenciado para los cinco niveles con docentes

2.-Ejemplificaciones de tareas y programaciones de aula

3.-Ejemplificaciones de tareas sociales escuela/ familia/ comunidad: Proyectos

TALLER: Plan de asesoramiento Atlántida/marco curricular de competencias básicas: comunicación

José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo

(Con materiales de seminarios Atlántida de Canarias, Zaragoza, Huelva…)

Estas son las **9 acciones** aproximadas para el desarrollo de las competencias básicas insertadas en los **5 niveles de integración** del material Atlántida, que se describen a continuación y CD

1ª. Análisis de actividades de aula y su relación con las CCBB. DOC y CD
Aterrizaje en el curriculum de aula, lo que hacemos día a día, conclusiones, sep-oct.
2ª. Relación de CCBB y objetivos, contenidos, criterios de evaluación. DOC-CD
Primero en simulacro, después referente para construir en un año el PCC, octubre
3ª. Tareas, actividades y ejercicios. Sencilla programación. Power Point y CD
Se trata de entender la identidad de cada una de las acciones de aula, octubre-diciembre
4ª. Tipología de tareas y modelos de pensamiento (procesos cognitivos) Power y CD
Continuamos con tareas, con los procesos cognitivos que pueden trabajarse, enero
5ª. Relación modelos de enseñanza y metodología. Power y CD, enero-febrero
Reflexión sobre el modo en que enseñamos/aprenden, métodos y su buen uso
6º. Convivencia y conflictos escolares, entrenaremos estudio de casos. CD. marzo
Con la idea de debatir sobre modelo de autoridad, de sanción, motivación…
7ª: Los proyectos integrados y contextos. Escuela familia comunidad CD, abril
La fuerza del curriculum formal, junto al informal y el no formal
8ª. Evaluación de tareas y competencias. CD y Power Point, abril-mayo
A la espera de las pruebas diagnóstico, son entrenamientos de tareas evaluadas
9ª. La reformulación de los documentos prescriptivos. De la tarea de aula al proyecto curricular, proyecto plurilingüe y proyecto educativo. Guías orientativas (mayo-junio)
Colofón: Jornadas de intercambio de experiencias entre centros piloto de CCAA

Final curso 2010-11: Orientaciones para reelaboración de PCC, PE y PEL en las jornadas de intercambio de experiencias. Documentos elaborados dentro del propio proceso entre todos.

(Continua el material del Taller en DVD, documento word)



Referencias bibliográficas

1.-Bibliografía justificativa de las condiciones, LENGUAS MATERNAS

Aguaded, J.I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva en niños y jóvenes*. Barcelona: Paidós.

Aguaded, J. I. y Díaz Gómez, R. (2008). La formación de telespectadores críticos en educación secundaria. En *Revista Latina de Comunicación Social,* 63:121-139.

Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual del alumno. *Lectura y Vida.,* 26 (3):22-31.

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia*. Lectura y Vida.,* 29 (3):24-43.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007). Democratic schools. Lessons in powerful education.

Portsmouth, NH: Heinemann.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.

Bamford, K. W., & D. T. Mizokawa. (1991). Additive-Bilingual (Immersion) Education: Cognitive and Language Development. Language Learning, 41 (3), 413-429.

Bajtin, M. M. (1982): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey:Lawrence Erlbaum. Hillsdale.

Bernstein, B. (1993). *La estructura en el discurso pedagógico*. Madrid: Morata

Braddock, J.H.; Slavin, R.E. (1992) Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.

Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Paris: Delachaux et Niestlé

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona. Graó.

Camps, A. y Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos,*16.

Camps, A y Dolz, J. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica, *Cultura y Comunicación,*2:27-30.

Camps, A. y Castello, M. (1995). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. En C. Monereo e I. Solé. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional*. Madrid, Alianza Editorial.

Castellá, J. M. (1996): *Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua*, en "Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, n.º 10", pp. 23-31. Barcelona. Graó.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas (Sobre la lectura contemporánea).*Madrid: Anagrama.

Cassany, D. y otros (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, *26*(3): 32-45.

Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1993). Los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía*, 216: 82-84.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación,Lenguaje y Educación,* 6: 63-81.

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona, Piados.

Cazden, C., & Leggett, E. (1981). Culturally responsive education. In Trueba, G. Guthire, & K. Au (Eds), Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography (pp. 69-86), Rowley, MA: Newbury.

Cazden, C.; Snow, C.E. (1990). English plus: Issues in bilingual education. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 508.

Cavallo, G. y Chartier,R. (Eds.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo*. Madrid: Taurus.

Chambers, A.(1993). *Tell me: Children, Reading, and Talk*. South Woodchester: Thimble Press.

Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Palacios y A, Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Colomer, T. (2005). *El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ministerio de Educación -Centro de Publicaciones.

Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación G. Sánchez Ruipérez.

Comer, J. P. (1980). School power: Implications of an intervention project. New York: Free Press.

Commission of the European Communities. (2006). Efficiency and equity in European education and training systems. Communication from the commission to the council and to the European Parliament.
Compton-Lilly, C. (2003). Reading Families: The Literate Lives of Urban Children. New York: Teachers College Press.
Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Ontario, CA: Multilingual Matters LTD.
Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research, Vol. 49 (2), 222-251.
D'Angelo, E, y otros. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad.* Madrid: Promoción Educativa-C de Madrid
Díaz, R. (1983). Thought and Two Languages: The Impact of Bilingualism on Cognitive Development. Review of Research in Education, 10, 23-54.
Dickinson, D.K.; Tabors, P.O. (Eds.) (2001). Beginning Literacy with Language: Young children learning at home and school. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
Dolz, J. y Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de educación primaria*. Pamplona: Educación y Cultura.
Duncan, S. E.; DeAvila, E.A. (1979). Bilingualism and cognition. NABE Journal, 4, 15-50.
Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformarla educación. Barcelona: Grao.
Fernández Cavia, J. (2005). *La pantalla amiga? Nens i adolescents davant el nou entortn* Tarragona: Arola Editors.
Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI.
Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidos.
Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural.* Barcelona: El Roure Ciencia
Fontich Vicens, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: Horsori Editorial
González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). Funds of Knowledge: Theorizing Practices in households, communities and classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M.Gómez Palacio (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
Gregg, M.; Sekeres, D. (2006). Supporting children's reading of expository text in the geography classroom, Reading Teacher, v60 (1), pp.102-110.
Grigg, W.; Donahue, P.; Dion, G. (2007). The nation's report card: 12th-grade reading and mathematics 2005. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern: Peter Lang.
Gunel, M.; Hand, B.; McDermott, M. (2009). Writing for different audiences: Effects on high-school students' conceptual understanding of biology. Learning and instruction, V.19 (4), 354-367
Hidalgo, N. M; Epstein, J. K & Siu, S. (2002) Research on families, schools, and communities. In J.A. Banks and C.A. Banks (Eds.), Handbook of Research on Multicultural Education. New York: Macmillan.
Hymes, D. (1971). *On communicative competence. E*n J. B. Pride y J. Holmes (comp.). Sociolinguistics. Penguin.
INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. (2006-11). FP6 - Sixth Framework Programme, European Commission. http://www.ub.edu/includ-ed/
Irvine, J. (1990). Black students and school failure. Westport, CT: Greenwood.
Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. Reading Research Quarterly, 35, 524-546.
Kamil, M.L. (2003). Adolescents and literacy: Reading for the 21st century. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
Kern, M.; Friedman, H. (2008). Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. Journal of Applied Developmental Psychology, Volume 30 (4), 419-430
Ladson-Billings, G. (1994). The dreamkeepers: Successful teachers of African American children. San Francisco: Jossey-Bass.
Lerner, D y otros (1997). *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado.* Documento Nº4 de Actualización Curricular en el área de Lengua. Dirección de Curriculum, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.



Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua.* Barcelona: Paidós
Loza, M. (2004). Tertulias literarias. Cuadernos de pedagogía, 341, 66-69.
Meek, M.(1988). *How Texts Teach What Readers Learn*. South Woodchester: Thimble Press.
Mohatt, G., & Erickson, F. (1981). Cultural differences in teaching styles in an Odawa school: A sociolinguistic approach. In Trueba, G. Guthire, & K. Au (Eds), Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography. Rowley, MA: Newbury.
Oakes, J. (1985). Keeping tracking: How schools structure inequality. New Haven: Yale University Press.
OECD (2007). Science Competencies for Tomorrow's World. Results from PISA 2006. http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf
OECD (2003). Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further results from PISA 2000. OECD.
Purcell-Gates, V. (1995). Other people's words: The cycle of low literacy. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En L. Tolchinsky y A. Teberosky (Comps.). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*-Número extraordinario.
Scinto, L. (1986). *Written language and psychological development*. Londres: Academic Press.
Searle, J.; Soler, M. (Ed.) (2004). Lenguaje y ciencias sociales. Barcelona: El Roure-Ciencia.
Shanahan, T.; Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy, Harvard Educational Review, 78 (1), pp. 40-59.
Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura.* México: Trillas.
Sole, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). Inmersión en libros y lecturas. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingüe. *Lectura y Vida.* 30(1):18-28.
Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2008)..*Lectura y Vida.,* 29 (4):6-19.
Teberosky, A., Sepúlveda, A., Martret, G. y Fernández Viana, A. (2006). El discurs sobre els textos. *Articles de Didàctica de la Lengua i la Literatura*. 40:50-65.
Teberosky, A. y Soler, M. (Coord.) (2003.). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos Evolutivos e implicaciones didácticas.* Barcelona: Anthropos.
Torres, M. (2008). Leer para aprender Historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y Vida.,* 29 (4):21-28.
Torre, Saturnino de la. (1998). (Coord.). *Aprender del conflicto en el cine* Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi.
Valls, R.; Soler, M.; Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que aceleran la lectura. Revista Iberoamericana de Educación, núm. 48, pp. 71-87.
Vilenius-Tuohimaa, P.M.; Aunola, K.; Nurmi, E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. Educational Psychology, Vol. 28 (4), 409-426.
Vygotsky, L. S. (1977). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.Barcelona: Crítica
Watson, R. (1996). Talk about text: literate discourse and metaliterate knowledge. En K.
Reeder, J. Shapiro, R. Watson y H. Goelman (eds.). *Literate apprenticeships:the emergence of language and literacy in the preschool years.* New Jersey: Ablex Publishing.
Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Barcelona: Paidós.
Wiliam, D. & Bartholomew, H. (2004). It's not which school but which set you're in that matters: the influence of ability grouping practices on student progress in mathematics. British Educational Research Journal, 30 (2), 279-293.
Yang, S.; Lust, B. (2005). Effects of Bilingualism on the Attention Networks Test: Its significance and implications. Boston University Conference on Language Development. Boston, MA.

La investigación ha demostrado que las prácticas familiares y sus actividades de implicación y participación en el centro escolar tienen más impacto en el éxito académico de las niñas y los niños que el nivel socioeconómico, cultural o etnicidad de la familia; el nivel educativo de los padres; o la lengua que se habla en casa.

(Hidalgo, Epstein & Siu, 2002; Comer, 1980)

Hay que consensuar –desde el claustro, a la comisión pedagógica- que la competencia en comunicación lingüística afecta a todas las áreas y a todo el profesorado, convertido, en cierta medida, en profesor de lengua; es decir, en responsable del nivel competencial de las siete destrezas de la comunicación.

Proyecto Atlántida-OAPEE



www.proyecto-atlantida.org | http://innova.usal.es | lauris@eresmas.net

APOYAN

Gobierno de Canarias
Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes

Govern de les Illes Balears
Conselleria d'Educació i Cultura

GOBIERNO de CANTABRIA

Castilla-La Mancha

JUNTA DE EXTREMADURA

Crea

Wolters Kluwer España | Educación

CABILDO DE LANZAROTE

Cabildo de El Hierro
La Isla del Meridiano

Cabildo de Gran Canaria

Ayuntamiento de Torreperogil (Jaén)

Ayuntamiento de Coria

AYUNTAMIENTO DE GETAFE

CEAPA

Ayuntamiento de Haría

Ayuntamiento de Aracena

Ayto. Sto. Domingo de la Calzada

Ayto. de Teguise

Ayuntamiento de Cartaya

COMARCA DE CIJARA

Villa de Breña Alta

Paulo Freire

INSTITUTO DE ESTUDIOS CEUTÍES